Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro ENUQ : 8370144
Centre d'intérêt: 130

Kirouac, Jacques.

Etude de la structure administrative des régionales scolaires francophones du Québec sur le profil décisionel et l'efficacité administrative : rapport de recherche / dirigé [sic] par Jacques Kirouac . -- [Québec] : s.n., 1973.
iv, 191 f. ; 28 cm.

"... recherche subventionnée par la "Direction générale de l'enseignement supérieur". Titre du dos: Structure administrative, profil décisionnel et efficacité administrative. Bibliographie: f. 182-191.

Cote Dewey: 373.12'009714/K59e Cote LC: LB/2891/.Q3

Descripteur(s): *Commission scolaire régionale *Structure *Organisation administrative *Décision *Evaluation de l'administration *Secondaire (Niveau)

L'auteur examine l'interrelation entre les structures des régionales scolaires du Québec et le profil décisionnel de groupe qui en résulte, c'est-à-dire l'efficacité administrative de ces structures d'organisation. Au moment où l'étude a été entreprise, en 1971, il existait encore de nombreuses commissions scolaires régionales "bicéphales" où, sur un pied d'égalité, le secrétaire-trésorier administrait le budget et un directeur des études gérait le programme pédagogique. Alors que ce type de structure disparaît, l'auteur tente de déterminer s'il avait un impact différent de celui de la structure "monocéphale" sur le profil décisionnel et l'efficacité administrative.

Les instruments de mesure utilisés sont le "Decision point analyses instruments", qui porte sur dix tâches administratives, et l'échelle "Purdue", qui mesure l'efficacité administrative. Cette dernière présente 36 énoncés de comportements et d'activités de l'administrateur sur lesquels ses subordonnés sont appelés à porter un jugement. Ces instruments sont reproduits en annexe. On a retenu pour l'expérimentation un échantillon de 17 régionales situées dans un rayon de 200 milles de la ville de Québec, dont huit de type unicéphale et neuf de type bicéphale. Le taux de réponse au premier questionnaire a été de 75%, soit 1750 réponses (provenant de directeurs et du personnel professionnel); celui de l'échelle "Purdue" a été de 80%, soit 284 réponses provenant de directeurs de service et de cadres administratifs.

La recherche ne révèle aucun impact des deux structures administratives étudiées sur le profil décisionnel et l'efficacité administrative. Il y a cependant, à l'intérieur des deux structures étudiées, une perception significativement différente de la localisation de la prise de décision, source d'un état de confusion et d'insatisfaction qui peut déboucher sur des conflits.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université Laval
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8370144

MONSIEUR JACQUES KIROUAC
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université Laval, Ste-Foy 10, Qué.

ETUDE DE LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE DES REGIONALES SCOLAIRES FRANCOPHONES DU QUEBEC SUR LE PROFIL DECISIONNEL ET L'EFFICACITE ADMINISTRATIVE

Rapport de recherche subventionnée par la "Direction générale de l'enseignement superieur" et dirigé par M. Jacques Kirouac, professeur à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval.

Québec, juin 1973

Remerciements

Cette recherche fut rendue possible grâce à une subvention reçue dans le cadre du programme "Formation de chercheurs et action concertée". (D.G.E.S.) Elle fut également facilitée par la Fédération des Commissions scolaires catholiques de Québec qui par l'entremise de son secrétaire général M. Jean Gilles Jutras nous mit en relation avec vingt régionales scolaires du Québec. Les directeurs généraux des régionales, les directeurs des écoles et les professeurs ont répondu avec beaucoup d'intérêt et de coopération à la présente recherche qui fut un travail d'équipe.

Quatre adjoints de recherche furent impliqués à un moment ou à un autre de cette recherche selon les différentes étapes à partir de la cueillette des données jusqu'à l'analyse de ces dernières. Ce sont Mlles Pauline Denis, Diane Provencher, MM. Gérard Claveau et Jean-Marc Laflamme.

Parmi ces derniers, il convient de signaler le travail particulier de Mlle Pauline Denis. Elle mena davantage l'étude de la variable "Efficacité administrative". Certains de mes collègues, professeurs à l'Université Laval ont donné beaucoup de leur temps en consultation surtout au niveau de l'analyse statistique et de la programmation mécanographique. Il convient ici de nommer MM. Jacques Fleurant, Gérard Scallon et Jean-Paul Voyer. Enfin il convient de signaler la disponibilité et l'efficacité de la secrétaire de ce projet qui eut à défricher de nombreux textes, Mme Pierrette Doré.

A toutes ces personnes, je réitère mes remerciements.

Plan de la recherche

		page
I.	Position du problème	1
II.	Historique	8
III.	La variable indépendante: la structure d'organisation .	16
IV.	Le principe d'unité de direction et de commandement . .	22
V.	La variable dépendante	37
VI.	L'efficacité administrative	62
VII.	Le rationnel	71
VIII.	Définitions opérationnelles	108
IX.	Les hypothèses	110
X.	Les instruments de mesure	111
XI.	Schème expérimental	123
XII.	Analyse des résultats	129
	A- Localisation de la prise de décision	129
	B- La congruence	141
	C- Efficacité administrative	156
XIII.	Conclusion-Recommandation	176
	Bibliographie	192

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

Tableaux

1. Organigramme A - Régionale monocéphale..... p. 13.

2. Organigramme B - Régionale bicéphale..... p. 14.

3. Evolution des structures administratives des régionales francophones depuis 1968-69 jusqu'à 72-73..... p. 15.

4. Centralisation des scores sur la prise de décision pour seize régionales scolaires du Québec selon cinq secteurs d'administration et selon l'ensemble d'un système..... p. 130.

5. Analyse de la variance pour l'ensemble des scores sur le profil décisionnel..... p. 133.

6. Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant au Personnel enseignant. (ST-1)..... p. 134.

7. Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant au Personnel administratif (ST-2)..... p. 136.

8. Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant au Programme scolaire (ST-3)..... p. 136.

9. Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant à la Gestion des affaires. (ST.4)..... p. 137.

10. Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant aux Relations avec le milieu. (ST.5)..... p. 137.

11. Scores sur la "congruence" de la perception des répondants selon leur niveau administratif d'appartenance et selon les questions portant sur la localisation de la prise de décision dans les régionales monocéphales..... p. 147.

12. Scores sur la "congruence" de la perception des répondants selon leur niveau administratif d'appartenance et selon les questions portant sur la localisation de la prise de décision dans les régionales bicéphales..... p. 148.

13. Rapport "t" du test de congruence selon les niveaux administratifs et la totalité de la structure..... p. 149.

14. Comparaison à l'intérieur de la structure monocéphale des niveaux administratifs pris deux à deux sur le test de congruence..... p. 151.

15. Comparaison à l'intérieur de la structure bicéphale des niveaux administratifs, pris deux-à-deux sur le test de congruence..... p. 153.

16. Comparaison des niveaux administratifs, pris deux-à-deux sur le test de congruence, considérant les deux structures ensemble..... p. 155.

17. Moyennes obtenues pour chacune des propositions du PURDUE dans chacune des régionales monocéphales..... p. 157.

18. Moyennes obtenues pour chacune des propositions du PURDUE dans chacune des régionales bicéphales..... p. 160.

19. Rapports "t" obtenus en comparant certaines composantes des deux groupes. Groupe unicéphale Groupe bicéphale Rapport "t" (dl 15)..... p. 164.

20. Matrice des corrélations des régionales unicéphales..... p. 166.

21. Matrice des corrélations des régionales bicéphales..... p. 167.

Figure

1. Modèle pour l'étude de l'interrelation des trois variables étudiées..... p. 99.

I

Position du problème.

Cette recherche vise à étudier l'interrelation entre les structures des régionales scolaires du Québec et le profil décisionnel de groupe qui en résulte et par voie de conséquence l'efficacité administrative de ces mêmes structures d'organisation.

Au moment où cette recherche s'amorce, printemps 1971, il y a encore un fort pourcentage, (40%) de commissions scolaires régionales dites "bicéphales".

Ce sont celles où, sur un pied d'égalité par rapport aux commissaires des régionales scolaires, le secrétaire-trésorier administre le budget tandis qu'un directeur des études administre le programme pédagogique.

Par contre dans une régionale "monocéphale", le même individu, administre les études et le budget financier. Il porte habituellement le titre de "directeur général" et il constitue le seul lien entre les commissaires des régionales et tout le personnel enseignant ou administratif.

Or cette recherche espère trouver des éléments de réponse à la question suivante:

"Comment se fait-il que le système scolaire soit un des seuls organismes, si non le seul, à pouvoir tolérer dans son fonctionnement, et ce au niveau de l'exécution, la dualité de direction alors qu'un principe de direction scientifique préconise l'unité de direction?

Ce principe "d'unité de direction" mis en cause ici remonte pratiquement au début du siècle avec le travail de Fayol [1] sur "l'administration industrielle et générale" (1916)

---

(1) Fayol Henri.- Administration industrielle et générale. Paris. Dunod 1966. p. 27.

Il exprimait ainsi ce principe: "un seul chef et un seul programme pour un ensemble d'opérations visant le même but".

Certains auteurs établissent même l'analogie en comparant la vie des organisations à la vie des organismes biologiques où toutes les différentes activités sont coordonnées et dirigées par le cerveau.

Cette recherche s'inscrit donc à l'intérieur même de la vie de l'organisation, considérant son développement interne ou sa structuration et le fonctionnement qui en découle logiquement.

Cette étude de la structure se fera d'abord par son interrelation avec la prise de décision organisationnelle, cette dernière étant considérée par certains auteurs non seulement comme un élément essentiel du processus administratif, mais l'essence même de toute administration.

Nous nous poserons donc la question générale suivante: quel est l'impact d'une structure organisationnelle sur le profil décisionnel d'une régionale scolaire au Québec? Plus spécifiquement, on peut se demander si deux structures différentes d'organisation (monocéphale et bicéphale) déterminent deux profils différents au niveau de la prise de décision organisationnelle. Laquelle des deux structures favorise une prise de décision centralisée ou décentralisée selon le modèle souhaité? Quels sont les secteurs de l'administration où la centralisation (ou décentralisation) de la prise de décision s'effectue davantage? A quel niveau administratif les enseignants et les administrateurs perçoivent-ils sa localisation? Voilà autant de questions auxquelles nous essayerons de porter réponses dans une première partie.

Comme deuxième partie de cette recherche nous avons voulu voir s'il existait une relation entre le type de structures des commissions scolaires régionales et l'efficacité de leur administration, plus particulièrement au niveau de la direction générale, puisque nous croyons que c'est au premier palier administratif que les effets d'une différence de structures vont d'abord se faire sentir. Il va de soi que la bonne ou mauvaise administration à ce niveau aura des répercussions aux autres paliers de la pyramide organisationnelle. Il est donc important de voir si l'efficacité administrative dans le système scolaire peut être influencée par le type de structures qu'on donne à ce système au niveau régional.

Deux types de structures ont cohabité dans notre système scolaire régional durant près de dix ans. Si la régionalisation a dû s'effectuer selon des normes très précises dans certains domaines tels le découpage géographique, le nombre d'élèves, les allocations budgétaires, on a par contre émis très peu de directives concernant l'organisation administrative et les activités reliées au "management" supérieur des commissions scolaires. Chaque régionale a donc élaboré sa structure en fonction de ses besoins, souvent aussi en tenant compte du personnel en place ou du personnel disponible ou de divers autres facteurs locaux. Ce n'est qu'avec la publication du document 21, en 1968 et, jusqu'à un certain point, avec les projets de regroupement des commissions scolaires que le ministère de l'Education a commencé à démontrer un certain souci d'uniformisation des structures, incitant surtout les commissions scolaires à adopter une

structure de type unicéphale. Au printemps 1971, lorsque nous avons recueilli les données de cette recherche, il existait encore au Québec 22 commissions scolaires régionales de type bicéphale. Actuellement la plupart sinon toutes les commissions scolaires ont adopté la structure unicéphale avec quelques variances parfois dans l'organigramme aux niveaux intermédiaires de gestion.

Comme le souci d'uniformisation est dicté avant tout par le désir d'une plus grande efficacité (document 21, page 1), nous nous sommes interrogés à savoir s'il existait vraiment une différence d'efficacité entre les deux types de structures. A notre connaissance aucune étude expérimentale d'envergure n'a été faite sur le sujet au Québec. A une époque où l'efficacité est devenu l'élément dominant de toute entreprise, où dans tous les domaines on tente de tirer profit au maximum des ressources disponibles, il nous est apparu qu'il serait tout à fait approprié de nous intéresser à l'efficacité administrative des commissions scolaires régionales et de voir si les structures ont une influence déterminante sur leurs activités.

Au chapitre de l'efficacité, plusieurs voies d'exploration s'offraient à nous. Par souci "d'efficacité" nous avons préféré limiter nos travaux au niveau de la direction générale plutôt qu'éparpiller nos efforts dans diverses orientations et n'obtenir que des données superficielles. L'importance de ce poste dans les commissions scolaires régionales et les responsabilités qui lui sont attachées méritent qu'on lui accorde une attention particulière.

En effet les directeurs généraux occupent un poste-clé dans le système d'enseignement régional et nous croyons que leur action est directement reliée à l'efficacité de ce système. Dans la restructuration scolaire au Québec ces directeurs ont joué un rôle de premier plan et le document 21 leur définit un rôle qui fait d'eux les administrateurs principaux et les animateurs responsables de tout le système placé sous leur juridiction.

Le directeur général, c'est aussi celui qui fait le lien entre le groupe de spécialistes du système placé sous sa juridiction et la société extérieure, celui qui doit satisfaire les exigences tant du milieu externe que du milieu interne de l'éducation, qui applique les lois et les politiques établies par les législateurs du monde scolaire, qui exercera parfois une certaine influence dans la définition même et la formulation de ces politiques en faisant valoir le point de vue du spécialiste de l'éducation comme celui de l'administrateur. L'organisation scolaire étant de plus un milieu complexe où les facteurs humains, les relations interpersonnelles, le leadership ont une importance déterminante à tous les paliers et principalement au faîte de la pyramide administrative, au niveau de la direction générale, il apparaît important de se pencher sur la question de l'efficacité à ce niveau et d'en voir les dimensions, les perceptions, les composantes et les possibilités d'évaluation. Nous croyons donc qu'une étude à ce niveau aura son utilité, quels qu'en soient les résultats, puisqu'elle fournira de toutes façons des données tirées

du milieu qui permettront sûrement de faire un peu de lumière sur le sujet. Côté pratique, il nous a semblé que les résultats obtenus au niveau de la direction générale pourraient servir de point de départ à la poursuite éventuelle de cette exploration, si on obtient des différences significatives, ou, dans le cas contraire, à une modification des techniques utilisées pour cerner le sujet.

Au niveau de la direction générale, dans l'une ou l'autre des structures, la question de l'efficacité pouvait être encore abordée sous divers aspects. Au point de départ toutefois il importait de répondre d'abord à deux questions fondamentales à savoir:

Comment définir l'efficacité administrative au niveau de la direction générale d'une commission scolaire régionale?

Quel instrument de mesure utiliser pour recueillir des données précises et valables sur le sujet?

Un instrument de mesure, l'échelle PURDUE, développé à l'Université PURDUE, aux Etats-Unis en 1950, avait déjà retenu notre intérêt. Il importait de voir cependant s'il convenait d'utiliser cet outil pour les buts de cette étude et dans le contexte québécois. L'exploration de la littérature sur le sujet allait d'abord nous permettre de faire un peu le point et de voir comment la question de l'efficacité administrative avait été abor-

dée ou définie par certains auteurs, et quelles approches avaient été utilisées pour essayer de mesurer l'efficacité dans divers secteurs administratifs.

II

Historique.

Dans ce bref historique de l'enseignement secondaire au Québec, nous mettrons délibérément de côté le secteur privé dont se chargèrent les Jésuites dès le début de la colonie en 1635. Cet enseignement secondaire fut d'ailleurs le seul à être donné sous le régime français. Sous le régime anglais, il faut attendre jusqu'en 1923 pour voir poindre à l'horizon un embryon d'enseignement secondaire, et encore, symbole d'un mauvais affranchissement, cet enseignement prit le nom de primaire supérieur, par l'addition de deux années dites "complémentaires". Cette amélioration toutefois ne toucha que les villes importantes du Québec et il faut attendre jusqu'en 1953 avant d'avoir un programme structuré d'enseignement à un niveau qui cette fois reçut la désignation plus appropriée de "secondaire". En 1960, la situation est réellement stabilisée à ce niveau, pour un temps, de sorte que l'on peut préciser que l'enseignement secondaire offrait six cours différents aux garçons et cinq aux filles.

Pour les premiers, on retrouve le cours général, commercial, scientifique, classique, agricole et industriel.

Pour les autres, l'enseignement secondaire offrait le cours général, commercial, scientifique, classique et arts familiaux.

Ces cours débouchaient sur le marché du travail ou préparaient l'entrée à l'Université pour un moitié des Facultés, surtout les non-professionnelles au sens strict de ce terme. i.e. à l'exclusion des facultés préparant aux professions dites traditionnelles.

II

Historique.

Dans ce bref historique de l'enseignement secondaire au Québec, nous mettrons délibérément de côté le secteur privé dont se chargèrent les Jésuites dès le début de la colonie en 1635. Cet enseignement secondaire fut d'ailleurs le seul à être donné sous le régime français. Sous le régime anglais, il faut attendre jusqu'en 1923 pour voir poindre à l'horizon un embryon d'enseignement secondaire, et encore, symbole d'un mauvais affranchissement, cet enseignement prit le nom de primaire supérieur, par l'addition de deux années dites "complémentaires". Cette amélioration toutefois ne toucha que les villes importantes du Québec et il faut attendre jusqu'en 1953 avant d'avoir un programme structuré d'enseignement à un niveau qui cette fois reçut la désignation plus appropriée de "secondaire". En 1960, la situation est réellement stabilisée à ce niveau, pour un temps, de sorte que l'on peut préciser que l'enseignement secondaire offrait six cours différents aux garçons et cinq aux filles.

Pour les premiers, on retrouve le cours général, commercial, scientifique, classique, agricole et industriel.

Pour les autres, l'enseignement secondaire offrait le cours général, commercial, scientifique, classique et arts familiaux.

Ces cours débouchaient sur le marché du travail ou préparaient l'entrée à l'Université pour un moitié des Facultés, surtout les non-professionnelles au sens strict de ce terme. i.e. à l'exclusion des facultés préparant aux professions dites traditionnelles.

Un fossé s'était donc installé en regard du secteur secondaire privé classique de sorte que l'ensemble du système scolaire souffrit d'un grave problème de coordination.

Au début de la dernière décade, le Québec connut un processus accéléré d'évolution à tous les plans de sa vie collective de sorte qu'on assista à de très sérieuses réserves et revendications au plan scolaire. Une Commission Royale fut instituée en 1961 et produisit un volumineux rapport[2] dont une des recommandations majeures concerna l'enseignement secondaire.

Le rapport Parent préconisait en fait à ce niveau "l'école polyvalente" offrant un programme unique et commun aux secteurs publics et privés. Cela devait s'effectuer à partir d'un "décloisonnage gradué" des différents cours offerts au secondaire.

A cette fin, le nouveau ministère de l'Education lançait le 10 septembre 1963, l'Opération "55" dont le but était de réaliser la création de 55 commissions scolaires régionales (francophones) au Québec. Le secteur anglophone en vit la création de neuf. Les villes de Montréal et Québec ne participèrent pas à ce plan.

A ce moment précis de l'opération, la province comptait un total de 1615[3] Commissions scolaires (francophones et anglo-

---

(2) Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement. T. 2 p. 143

(3) Audet Ls. Ph. - Histoire de l'enseignement au Québec. Tome 2 p. 434

phones) qui devaient légalement dispenser - et ce depuis 1962 seulement - l'enseignement secondaire sur son territoire, soit en le donnant elles-mêmes, ou en le faisant donner par une autre Commission scolaire au terme d'un arrangement particulier. L'opération fut donc de taille. A cette fin, le Ministère de l'Education, distribua un ensemble de documents dont l'objet principal fut de servir de base à la mise en place d'un système de gestion moderne et efficace tant pour la gestion du personnel, de l'équipement et des finances que pour la gestion de l'enseignement.

Après avoir défini la structure fonctionnelle(4) comme étant un agencement modèle et théorique des fonctions qui doivent être exercées dans un organigramme pour en assurer le fonctionnement, on retrouve plus loin la définition suivante d'une structure administrative, à savoir: "un agencement pratique des unités administratives établies dans un organisme pour lui assurer une gestion efficace".

Or c'est précisément à ce niveau que le Ministère de l'Education suggère deux organigrammes dits A et B qui donnèrent dans un cas des régionales dites "monocéphales" (ou unicéphales) et dans les autres cas des régionales "bicéphales". Ces organigrammes sont reproduits aux pages 13 et 14.

L'organigramme "A" est principalement caractérisé par le fait que dans la structure fonctionnelle qu'il illustre, toutes les fonctions identifiées sont verticales, i.e. qu'elles font partie de la ligne d'autorité. Le directeur général y représente l'exé-

---

(4) Document 21- Les structures fonctionnelles. p. 2.

cutif supérieur qui doit assurer la coordination de toutes les autres directions, tant des services financiers, de l'équipement que de l'enseignement.

Par contre, l'organigramme "B" est caractérisé par le fait qu'on y distingue des fonctions verticales et des fonctions horizontales, celles-là ne faisant pas partie de la ligne d'autorité. Parmi ces dernières, on retrouve le secrétariat général, la fonction du contrôleur et la direction de l'informatique. Cette distribution différente de direction de services soustrait au directeur général l'administration de tout l'appareil financier pour le confier à un secrétaire-trésorier-administrateur ou l'équivalent.

Cette forme de structure correspondait davantage à un état de fait où une commission scolaire confiait l'administration pédagogique à un directeur général des écoles et tout le reste (administration financière) à un secrétaire-trésorier.

Le choix d'une structure fut laissé aux régionales et le tableau 3. p. 15 présente leur évolution jusqu'au moment où le Ministère décida d'une structure uniforme, à l'instigation de la Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec.

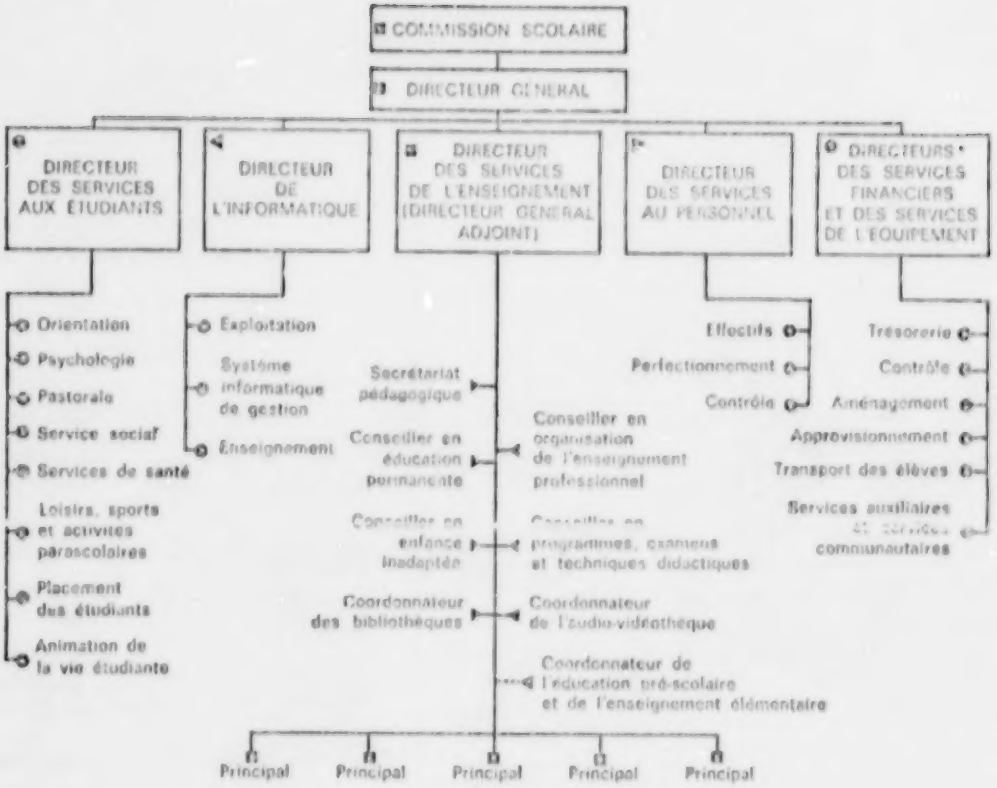
Dans ce tableau, on note que si en 1968-69, il y avait d'emblée 44 régionales bicéphales, il y avait à peine 4 régionales monocéphales au sens strict du terme. Les sept autres y sont assimilées du fait que leur organigramme s'apparentait beaucoup plus avec une structure monocéphale que bicéphale.

Le choix d'une structure reposa essentiellement sur des critères d'efficacité dépendant des conditions respectives de fonctionnement et des ressources humaines et matérielles. On peut aussi prétendre que dans le choix d'une structure, d'autres facteurs intervinrent comme la dimension de la commission scolaire, l'étendue de son territoire, les besoins de la clientèle et la complexité de son fonctionnement.

Voilà donc, dans quel contexte historique s'insère notre recherche.

Régionale monocéphale

Organigramme A
TABLEAU 1



Régionale bicéphale

Organigramme B
TABLEAU 2

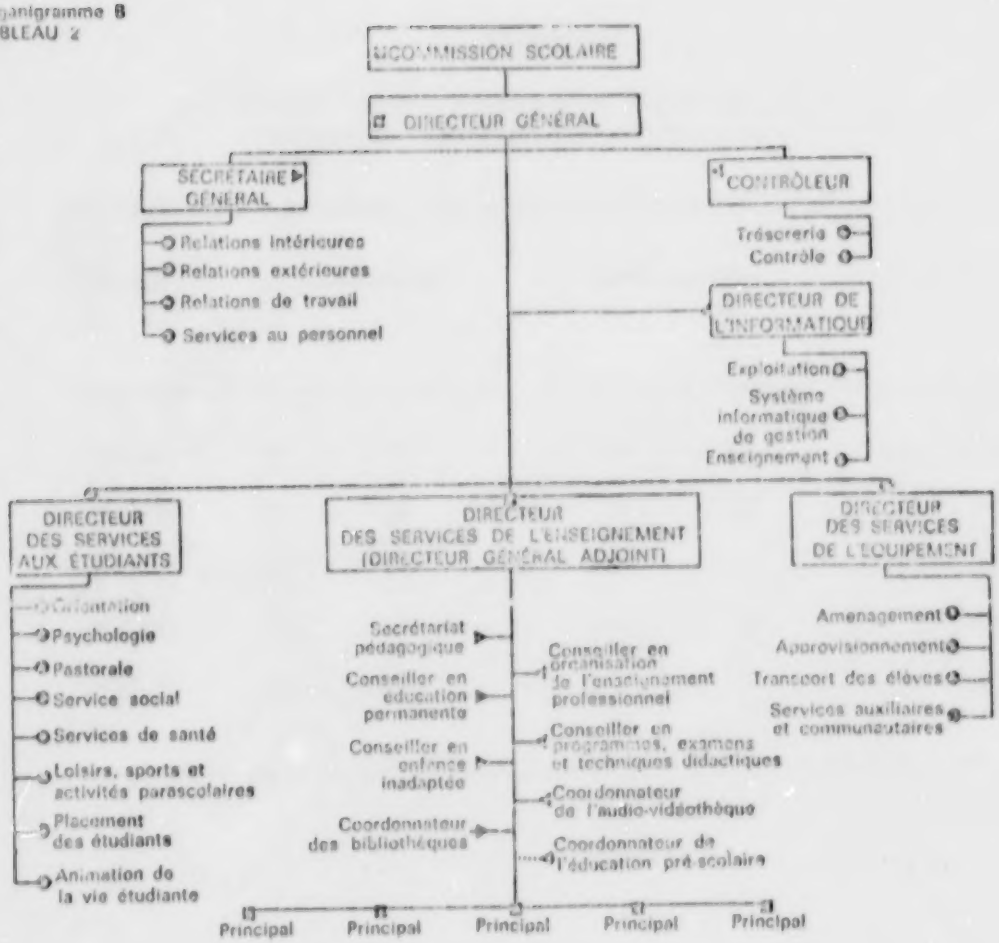


TABLEAU 3

Evolution des structures administratives des régionales francophones depuis 1968-69 jusqu'à 72-73.

*Année	Monocéphales		Bicéphales		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
1968-69	11	20	44	80	55	100
1969-70	23	42	32	58	55	100
1970-71	33	60	22	40	55	100
1971-72	37	67	18	33	55	100
1972-73	55	100	0	0	55	100

* Sauf pour l'année académique 1968-69, les données de ce tableau sont tirées de listes venant de la "Fédération des Commissions Scolaires Catholiques de Québec".

III

La variable indépendante: la structure d'organisation.

Dès que l'homme eut à se regrouper pour l'atteinte de buts communs comme la chasse ou la guerre, on assista à l'émergence d'une organisation qui divisa le travail selon son objectif et les moyens de l'atteindre pour ensuite assurer une coordination sous le leadership d'un chef. Les organisations existent donc depuis très longtemps.

L'organisation scolaire existe aussi depuis longtemps, cependant son évolution fut lente. La période moderne coïncide avec l'industrialisation et l'urbanisation de la fin du siècle dernier.

On peut aujourd'hui conceptualiser l'organisation scolaire comme étant un système complexe dans lequel selon Harold J. Leavitt(5) on retrouve comme dans toutes les organisations les quatre variables suivantes, à savoir: la tâche, la structure, la technologie et l'individu. Ces quatre variables agissent certes en interdépendance, mais nous pouvons les isoler tous sur le plan conceptuel pour fin d'analyse. Le concept de structure est retenu ici pour fin de ce travail.

Ce même concept est présenté de façon différente par Robert S. Weiss(6). Au plan strictement matériel, on arrive au

---

(5) James G. March. Handbook of Organizations Rand McNally.p. 1,144.

(6) Weill Robert S. Processus of Organizations. University of Michigan. Ann Arbor- 1956. p. 3.

même résultat à savoir à l'identification d'une structure comme étant une des quatre caractéristiques des grandes organisations, mais l'approche formelle est différente dans ce sens que l'auteur attribue à la structure une fonction précise de coordination.

Donc à partir de ce concept même de structure qui est une des composantes de l'Organisation, nous retiendrons une des six dimensions primaires qu'en identifient Pugh et all[7]. Il s'agit du degré de concentration de l'autorité à l'intérieur d'une structure administrative.

> "Centralization concerns the focus of authority to make decisions affecting the organization." p. 304.

Notons aussi que cet élément concentration de l'autorité correspond à un des trois de la structure que Friedrich[8] a retenu à partir de 26 caractéristiques que Weber postule pour une bureaucratie de type idéale. Or nous savons que le directeur général d'une régionale scolaire monocéphale se voit investi d'un haut degré d'autorité puisqu'il administre à la fois le programme scolaire et son aspect financier.

Un haut degré de centralisation donnera une structure pyramidale tandis que l'autre extrémité indiquera une structure dite linéaire ou plane. Cette variable d'organisation s'inscrit comme étant une parmi celles que suggèrent les écrits de Weber, Barnard et Thompson.

---

(7) Pugh & all.- A conceptual scheme for organizational analysis. A.S.Q. June 1968 pp. 301-305.

(8) Friedrich.- "Some observations on Weber's Analysis of Bureaucracy", in R.K. Merton et all., Reader in bureaucracy. (Glencoe Ill. 1952)

Parmi les autres variables pouvant faire l'objet d'une vérification empirique, on retrouve: la spécialisation, la standardisation, la formalisation, la configuration et la flexibilité.

L'étude du degré de concentration d'autorité à l'intérieur d'une structure nous ramène indirectement à l'étude du "span of control". Plus en effet le degré de concentration d'autorité est fort, donnant un sommet pointu à la pyramide, plus le nombre de supervisés diminue augmentant ainsi la hauteur de la pyramide. La réciproque est également vrai. Nous sommes donc confrontés ici avec deux principes d'organisation qui deviennent contradictoires lorsqu'on les pousse à l'absolu. Si nous favorisons une prise de décision décentralisée, nous pourrons voir laquelle des deux structures, résultant de la priorité d'un principe sur l'autre, sera de nature à la favoriser. Nous nous trouverons donc à toucher en passant au fameux concept de "line et staff".

Cette préoccupation rejoint l'approche que L. Vaughn Blankenship et Raymond E. Miles[9] rapportent dans un article où selon ces derniers, parmi les nombreux aspects d'une structure d'organisation que l'on peut considérer pour expliquer des différences dans le comportement décisionnel des groupes, il y a lieu de retenir particulièrement la grandeur, la hiérarchie et le "span of control". Or le fameux concept de "line et staff"

---

(9) Blankenship & Miles - Organizational Structure and Managerial Decision Behavior. dans A.S.Q. June 68 p. 111.

n'est que la redistribution sur deux axes des différents postes hiérarchiques d'une organisation et on donne habituellement le nom d'organigramme à la représentation visuelle que cette distribution donne lorsqu'on le représente graphiquement sur un plan. Nous reviendrons plus loin sur le travail de ces deux auteurs.

Une autre étude, celle de Hage et Aiken [10] fait le point sur l'ensemble des caractéristiques propres à une structure. Il en retient sept comme étant parmi les plus importantes ou significatives dans la littérature et la recherche. Il apporte comme témoignage d'appui la discussion qu'en fit Pugh et autres à partir d'une recension faite par Victor A. Thompson dans Modern Organizations (1961) Ch. 2-5.

Or je retiens qu'en tête de liste apparait constamment la propriété suivante d'une structure, à savoir la hiérarchie de l'autorité, exprimée dans le présent travail par le degré de concentration d'autorité à l'intérieur même d'une structure organisationnelle. Michel Crozier[11] fait même de cette caractéristique de la structure la clef de l'analyse organisationnelle. Il faut en dire autant de Tannenbaum et Massarik[12] ainsi que

---

(10) Hage & Aiken - Relationship of centralization to other structural properties. A.S.Q. June 1967. pp. 72-92

(11) Crozier Michel - Le phénomène bureaucratique. Paris. Seuil. 1963.

(12) Tannenbaum & Massarik. Participation by subordinates in the Managerial D.M. process, The Canadian Journal of Economics and Political Science 16 (1950) 408-18.

de Worthy[13] qui prirent davantage position en faveur d'une décentralisation de l'autorité à l'intérieur d'une structure formelle d'organisation. D'ailleurs, contrairement à Weber, ces trois auteurs semblent préférer par voie de conséquence une participation dans la prise de décision, une des variables de cette présente recherche.

Pugh[14] et ses associés dans leur discussion sur la centralisation en arrivent aux mêmes conclusions. Notons ici que tous les auteurs précités ont fait porter leurs travaux de recherche sur des organisations autres que celles de l'éducation.

Il en fut de même pour Gerald Hage[15] qui fit un travail dont l'objet d'étude fut pratiquement toutes les sortes d'organisation, sauf le domaine scolaire.

Parmi les caractéristiques majeures qu'il retint dans son étude, on retrouve la centralisation qui pour lui est "une mesure de la distribution du pouvoir" à l'intérieur d'une structure d'organisation. Il identifie même deux indices différents pour mesurer ce degré de centralisation. Toutefois, nous ne les retiendrons pas, ayant préféré l'emploi d'une autre technique qui

---

(13) Worthy, James C. Organizational structure and Employee Morale, American Sociological Review 15 (April 1950) 169-179.

(14) Pugh D.S. et al. A conceptual scheme for Organizational Analysis. A.S.Q. (Decembre 1963) 289-315.

(15) Hage Gerald- An axiomatic theory of Organizations. A.S.Q. Vol. 10-1956-66 - p. 292.

nous a semblé mieux approprié au monde scolaire. Il est quant même intéressant de noter que les deux indicateurs imployés par Hage ont trait à la prise de décision, soit une des variables étudiées présentement.

IV

Le principe d'unité de direction et de commandement.

Dans les pages qui suivent, toujours en rapport avec la variable indépendante, nous voulons relever ce que la littérature actuelle en organisation révèle sur les principes de Fayol de l'Unité de direction et de commandement. Avant de définir ces concepts, il semble approprié ici de rapporter un commentaire de M. Gérard Ethier(16) à la fin du résumé d'une recherche qu'il fit il y a quelques années:

> "There appears to be a need also to clarify the roles of the school board and of its chief executives officiers, to investigate the advantages of a "unity of command" type of organization for regional school board."

Plus loin, à la page 108, il ajoute ceci:

> "This characteristic of dual control in school systems has been noted frequently and differs from administrative structure in most other kinds of public and private organizations."

Il semble donc que cette dualité de direction se retrouve particulièrement, sinon exclusivement, dans le système scolaire. Nous verrons plus loin que la vérification de ce principe se fait au niveau des structures d'organisation dont il constitue en fait une caractéristique pour ne pas dire la caractéristique fondamentale si l'on opte pour le modèle d'organisation de Weber.

---

(16) Ethier Gérard- Expectation of school board chairman for the role of "directeur général des écoles" of the catholic regional school boards of Quebec.

Fayol[17] énonce ainsi son principe d'unité de direction: "Un chef et un plan pour un groupe d'activité ayant le même objectif". Il en fait la condition nécessaire de l'unité d'action, de la coordination des forces et de la convergence des efforts. Il ajoute, en comparant le monde social au monde animal, qu'un corps avec deux têtes constitue une monstruosité qui aura de la difficulté à survivre. Cette unité de direction est assurée par une bonne structuration de l'organisme en cause. Fayol nous met en garde de ne pas confondre ce principe de l'unité de direction avec l'unité de commandement où un employé ne doit recevoir d'ordre que d'un seul supérieur. Toujours selon lui, cette unité de commandement ne peut exister sans cette unité de direction mais n'en découle pas nécessairement.

Notons qu'en général les théoriciens américains n'ont pas retenu cette distinction d'autant plus que l'unité de commandement n'a pas trouvé une application rigoureuse à l'intérieur même d'une organisation à direction unifiée. En effet certains théoriciens acceptent le fait qu'un individu puisse recevoir des ordres de deux sources différentes en autant que ces ordres s'appliquent à des champs d'expertise complètement différents. Cela tient compte davantage aujourd'hui de la spécialisation de l'individu plutôt que de la spécialisation de la tâche au temps de Fayol. Il y a d'ailleurs une autre explication de nature historique à cette divergence d'interprétation de ces deux principes

---

(17) Fayol - Administration industrielle et générale. Paris Dunod. 1966. p. 25.

d'unité de direction et de commandement. En fait Fayol écrivit son bouquin en 1916, soit en pleine guerre mondiale. Or ce principe d'unité de commandement trouvait une application rigoureuse dans l'armée française qui à ce moment là constituait la plus grosse armée mondiale avec plus de 8,000,000 de soldats sous les drapeaux. Sachant d'autre part que le livre de Fayol ne fut publié aux Etats-Unis qu'en 1949, on comprendra dès lors que cette distinction se soit estompée au point qu'aujourd'hui il n'en est plus pratiquement question dans la littérature nord-américaine de sorte que les mots anglais "command" et "direction" sont synonymes.

Notons enfin que Fayol pour donner suite à son unité de commandement a introduit le principe du "scolar chain" ou hiérarchisation qui établit la ligne d'autorité des officiers partant du poste suprême jusqu'à celui le plus inférieur. Ce principe, identifié par Fayol sera repris par tous les théoriciens d'organisation.

En 1937, Gulick(18) traite du même principe d'unité de direction lorsqu'il parle de la fonction de coordination par l'organisation. Il écrit alors ceci:

> "It is clear from long experience in human affairs that such a structure of authority requires not only many men at work in many places at selected times, but also a single executive authority. (Le souligné est de nous) The problem of organization thus becomes the problem of building up between the executive at the center and the subdivisions of work on the periphery an effective net work of communication and control."

---

(18) Gulick & Urwick.- Papers on the science of administration.p.7.

Si l'on considère qu'une commission scolaire régionale est une organisation ayant pour fonction d'exécuter des politiques établies par un bureau de commissaires délégués à partir d'un groupe élu, il faudrait donc trouver au sommet de la chaîne de commandement une seule autorité servant de charnière entre le législateur et l'exécutant pour prendre la conceptualisation de Talcott Parsons. La qualité de cette relation est une autre question qui n'entre pas en ligne de compte ici. L'essentiel pour le moment, c'est d'éviter d'avoir au sommet de la hiérarchie deux individus, agissant librement et indépendamment l'un de l'autre.

Gulick,(19) plus loin, souscrit sans réserve à ce principe d'unité de commandement malgré les absurdités que peut amener une application trop rigide. Il écrit en effet:

> "they (absurdities) are, however, unimportant in comparison with the certainty of confusion, inefficiency and irresponsibility which arise from the violation of the principle."

Urwick, (20) dans son bouquin consacre deux chapitres à la coordination qu'il trouve essentielle afin d'assurer "l'unité de l'effort" qui est un subsidiaire de l'unité de direction. Il écrit même à la page 44 que "the purpose of organisation itself is co-ordination."

En fait cet auteur reprend presque tous les principes de Fayol dont il veut démontrer le bien fondé.

---

(19) Gulick & Urwick. Op. cit. p. 9
(20) Urwick - The elements of Administration Ch. IV, V.

Un autre théoricien de l'organisation qui est devenu un classique a présenté d'une façon plus compréhensive sous forme de règles ces principes d'administration pour nous donner un modèle "bureaucratique" de l'organisation.

Il s'agit de Weber (21) qui présente dans un ordre logique différents principes qui impliquent une pyramide de commandement dans la structuration des tâches. Il est plus explicite lorsqu'il parle de l'efficacité de son modèle à la page 337, et qu'il traite du "type monocratique"de l'administration bureaucratique. Il écrit donc:

> "Experience tends universally to show that the purely bureaucratic type of administrative organization - that is the monocratic variety of bureaucracy- is from a purely technical point of view, capable of attaining the highest degree of efficiency and is in this sense formally the most rational known means of carrying out imperative control over human beings."

Sans parler d'efficacité, on retrouve la même expression du principe d'unité dans Litterer(22) où l'on reproduit un extrait de Weber venant de Essays in Sociology. On peut lire ceci:

> "With the full development of the bureaucratic type, the office hierarchy is monocratically organized."

Toutefois d'une façon beaucoup plus explicite, ce principe d'unité est traité par Robert T. Golembiewski dans un article intitulé:"Toward the new organization theories: some notes on staff"

---

(21) Weber Max- The theory of social and Economic Organization.

(22) Litterer Jos. A. Organizations; structure and behavior. London John Wiley & Sons. 1963. p. 30.

que l'on trouve toujours dans Litterer[23].

Sans doute après une récension il écrit ceci:

(p. 108)

> "Hundreds of volumes on traditional organization theory emphase such "principles" as specialization, on line authority, and responsibility and unity of command."

Il tient ces principes comme étant les plus fondamentaux dans la théorie traditionnelle d'organisation.

Ce sont ces principes qu'il présente sous forme de propositions au nombre de trois dont les deux dernières nous intéressent particulièrement.(p. 102)

> 2.- Administrative efficiency is increased when organization members are arranged in a definite hierarchy of authority from top to bottom and of responsibility from bottom to top with a single head at the apex and a broad base at the bottom.
>
> 3.- Administrative efficiency is increased if the unity of command is preserved, that is, if each organization member reports to but one superior.

Litterer lui-même, étudiant la structure formelle de l'organisation selon un organigramme qui considère seulement l'exécution, écrit ceci à la page 66:

> "One thing fig. 2. suggest is that at the top of the organization there is one position that serves as the central or chief executive responsible for the overall affairs of the organization."

Ici encore on insiste sur l'unité (ou l'unicité) de ce poste au sommet de la hiérarchie et cela en vertu du premier principe

---

(23) Litterer Jos. op. cit. pp. 99-104.

d'organisation, i.e. celui qui est le plus fondamental dans ce sens qu'il inclut tous les autres, en particulier celui de la coordination. En effet la coordination doit se faire à un niveau ou à un poste qui n'a pas à être coordonné lui-même.

On peut donc dire que si la division verticale et horizontale du travail constitue l'essence même de la bureaucratie, la coordination ramenant à l'unité ce qui avait été divisé ou segmenté en est la condition essentielle. Mooney dans Litterer,(24) écrit ceci:

> "The very essence of organization is coordinated effort."

Blau et Scott(25) quant à eux identifient parmi des modèles de gestion les quatre principaux dont celui de Weber, basé sur la hiérarchie de l'autorité bureaucratique. Comme caractéristique majeure eux aussi reconnaissent le principe de l'unité de commandement lorsqu'ils écrivent:

> ...and on control through directives originated at the apex of the authority pyramid...

Mouzelis(26) dans un livre plus récent, est plus explicite encore lorsqu'il cite (p. 89) comme une des caractéristiques typiques de la structure"l'unity of command". Ce qu'il y a d'intéressant chez cet auteur, c'est qu'il signale une étude faite par A. Brown

---

(24) Litterer Jos. Op. cit. p. 68

(25) Blau & Scott - Formal Organizations. p. 165.

(26) Mouzelis - Organisation and Bureaucracy - 1967.

en 1947, Organization of Industry où ce dernier a recensé une variation de principes de base de un jusqu'à 96. Or lorsqu'il n'y a qu'un seul principe de base, on retrouve celui de Mooney dont on a déjà parlé plus haut à la page 27. C'est dire toute l'importance que revêt alors indirectement l'unité de commandement.

Parmi les auteurs qui ont traité de ce principe, il en est un qui l'a fait avec plus d'autorité que d'autres. Il s'agit de Simon[27] dans un livre qui est devenu un "classique" dans la matière.

Dès le début de la section où il traite de l'unité de commandement, il en indique l'avantage. p. 22.

> "Administrative efficiency is supposed to be enhanced by arranging the members of the organization in a determinate hierarchy of authority in order to preserve "unity of command."

Il est toutefois plus analytique lorsqu'il prétend qu'une étude plus profonde requiert une bonne connaissance de ce qui est signifié par le terme autorité. Weber avait déjà identifié trois sortes d'autorité, à savoir, l'autorité charismatique, traditionnelle et légale. Ici, Simon et Weber veulent bien parler de l'autorité légale ou organisationnelle, celle qui est dévolue au poste plutôt qu'à la personne même du titulaire de ce poste.

Simon fait également de ce principe une condition de la coordination et de l'organisation. En cela, il rejoint un autre auteur, Mooney dont on a déjà parlé.

---

(27) Simon - Herbert A. Administrative Behavior.

On voit encore mieux l'importance que Simon attache à ce principe lorsqu'il indique (p. 24) qu'en cas de conflit avec l'autre principe (celui de la spécialisation) celui de l'unité de commandement doit prévaloir.

A l'appui de ce choix, il cite à nouveau Gulick(28) p. 9 et L.D. White(29) p. 45.

Plus loin, toujours dans son livre de base, Simon (30) traite de l'unité de commandement. Après avoir analysé le concept lui-même, il trouve préférable d'étudier les résultats anticipés de l'application de ce principe. Il le fait par le biais de l'autorité comme nous l'avons déjà vu et cela l'amène à établir une hiérarchie de l'autorité comme élément de solution à des conflits possibles. C'est ainsi qu'il indique que si deux individus, situés au même niveau de la pyramide se trouvaient en situation de conflit, ils se devaient automatiquement de transmettre le litige à un supérieur commun. Ce dernier, en dernier essort, doit non pas décider au plan technique la solution préférable, mais au plan administratif, doit décider qui des deux doit prendre cette décision. Or pour revenir à la situation concrète que nous voulons étudier, cela démontre que ça sera les commissaires d'école par la voix de leur président qui auront à intervenir dans les situations de conflits entre

---

(28) Gulick- Notes on the Theory of Organization.

(29) L.D. White - Introduction to the study of Public Administration. New-York: MacMillan Co. 1939.

(30) Simon Herbert. Op. cit. p. 140 sq.

le directeur général et le secrétaire-trésorier administrateur d'une structure bicéphale. En plus ici de l'ingérence du législatif au niveau d'un corps élu sur l'exécutif, comprenant des fonctionnaires engagés, cette fonction d'arbitre débouchera sur une décision ni administrative, ni technique, mais politique.

Etzioni (31) dans son étude des organisations modernes reconnaît également ce principe de l'unité de direction dans la théorie wébérienne de la bureaucratie. Il écrit en effet ceci:

> "Celle-ci peut être très compliquée et posséder de nombreuses ramifications, mais elle n'a jamais qu'un seul centre d'autorité, où sont prises les décisions finales et où les conflits peuvent être résolus."

On retrouve également cette même vision de l'unité de commandement dans l'appareil bureaucratique chez Victor A. Thompson (32) qui écrit ceci:

> "The entire structure is characterized by a preoccupation with the monistic ideal. The hierarchical institution is monocratic."

Nous rappelons ici que l'organisation scolaire au niveau régional épouse le modèle bureaucratique puisque c'est à ce niveau que s'éxécutent la politique et la réalisation des objectifs de ce syatème. C'est donc à cette instance, à ce niveau que l'on doit trouver une hiérarchie monocratique.

Suite à la dernière citation, Thompson va plus

---

(31) Etzioni Amitai - Les Organisations Modernes. Duculot (Belgique) p. 155

(32) Thompson Victor A. - Modern Organization 1961. p. 19.

loin lorsqu'il érige en "théorie" ce principe d'unité de commandement. Il soutient que chaque individu dans l'organisation se retrouve dans une situation de supérieur-inférieur où le supérieur représente la seule source de légitime influence sur la subordonné. Ce modèle de relation organisationnelle ayant toujours existé, il s'ensuit qu'aujourd'hui encore la théorie organisationnelle et la pratique s'inspirent toujours de ce modèle. L'auteur poursuit donc en écrivant ceci à la page 20:

> "This exclusive emphasis on hierarchy has produced our prevailing organizational theory and informed management practice. We shall refer to this theory as the monistic or monocratic conception of organization." (le souligné est de nous).

Notons ici que si le terme anglais "monistic" est de Thompson, le terme "monocratic" est celui employé par Weber.

Indépendamment de la terminologie, la même réalité est rappelée lorsque la formulation habituelle de l'organisation bureaucratique conceptualise cette organisation entièrement en terme de hiérarchie. L'accent sur ce dernier terme devient donc particulièrement fort et important, de sorte que lorsqu'on retourne à la théorie de Leawitt, on doit accorder une attention particulière à une des quatre composantes qu'il identifie au niveau de l'organisation, à savoir: la hiérarchie.

Toujours au sujet du principe de l'unité de

direction, Marshall E. Dimock [33] dans un bouquin de Merton, écrit ce qui suit lorsqu'il fait une évaluation de la bureaucratie, sa complexité surtout causée par son aspect ou sous son angle administratif et institutionnel. En effet, à propos du contrôle exercé par le personnel central:

> "Il will be one of my chief contentions in dealing with the correctives of bureaucratic inflexibility that operating heads must be assured autonomy of management and unity of executive direction."

Comment donc assurer cette unité de direction si elle n'est pas déjà inscrite au niveau de la structure? Et pour ce qui nous concerne plus directement, la structure en cause, celle qui exécute les politiques d'un corps législatif élu, est cette unité administrative qu'on appelle "régionale" ou plus officiellement "la commission scolaire régionale".

Parmi les théoriciens de l'organisation, si Weber s'est taillé une place particulière au début du siècle, il faut mentionner au début des années 30 deux auteurs qui à leur tour firent leur marque. Il s'agit de James D. Mooney et Alan C. Reily [34]. Ces deux individus occupaient des fonctions d'exécutants dans leur compagnie et publièrent en 1939 un volume donnant leur conception de l'organisation. Or chose

---

(33) Merton and all - Reader in Bureaucracy. p. 399.

(34) Mooney & Reily - The principles of Organization.

intéressante, ils débouchèrent sur un modèle comprenant quatre principes ou propositions dont le premier rejoint notre préoccupation. En effet, le premier principe est celui de la coordination. Traitant de ce même problème d'organisation, Pfiffner et Sherwood (35) à leur tour en arrivent à la même constatation.

> "The coordinative principle is the first and all inclusive principle which provides unity of action in pursuit of a commun purpose."

Nous voyons sous un autre angle, que la coordination selon ces ceux auteurs ne s'effectue que selon ou par l'unité de commandement. Non seulement, ce premier principe est de base, mais il semble devoir inclure et conditionner les trois autres qui logiquement en découlent.

D'une façon aussi explicite, ces deux auteurs ajoutent ceci: p. 135-136.

> "..At each level there are evidences of <u>unity of command</u>, meaning that subordinates formally report to only one boss. Ultimately all authority and responsibility rests in the top box. This is the supreme coordinating entity with official authority to impose its fiat upon all subordinate echelons."

Les discussions qui suivirent ne semblent pas avoir remis en cause le bien fondé de ces principes mais plutôt le fait qu'on ait parlé de "principes" au lieu de "propositions". Cette dis-

---

(35) Pfiffner & Sherwood - Administrative Organization. p. 60.

cussion se situe à un autre niveau qui n'est pas pertinent à ce travail.

Plus tard aux Etats-Unis, lorsqu'il fut question de réorganiser l'administration publique, des théoriciens en grand nombre, dont L.D. White, Willoughby, Buck, publièrent alors un "modèle d'administration publique" comprenant neuf propositions ou recommendations.(36) On ne redéfinit pas ce principe, mais on en fait un corollaire de la nécessité de situer chez le titulaire d'un poste la responsabilité ultime de la coordination de l'appareil administratif.

Enfin une façon indirecte d'étudier ce principe d'unité de commandement serait par le biais du poste du directeur général en terme de rôle ou de définition des tâches. Or pour le moment, bornons-nous à une seule appréciation de ce poste avec Campbell(37) qui écrit ceci:

> "The superintendent of schools accepts final responsibility for the operation of the schools. The accountability of the total staff to the public is usually marked by pressure upon the superintendent."

Il va de soi qu'une responsabilité finale ne peut être attribuée qu'à une seule personne en poste. On note également que cette responsabilité recouvre tous les secteurs de l'administration car tout le personnel d'appoint est impliqué. Nous voyons

---

(36) Pfiffner & Sherwood. Op. cit. p. 65

(37) Campbell, Corbally & Ramseyer. Introduction to Education Administration. p. 217.

encore ici l'unité de ce poste, dernière instance pour la responsabilité et la coordination dans l'exécution de politiques administratives.

Alexis Wilson [38] apporte un autre témoignage non pas sur la nature du principe de "l'unité de commandement" mais sur son importance lorsqu'il écrit:

> "The monocratic structure is one of the more important reasons why bureaucracies are considered as the most effective form of organization."

Ce principe d'administration fut donc l'un des premiers à être reconnu généralement. Concluons par un extrait qui ne saurait convenir mieux, de Morphet et autres, qui dans "Educational Organization and Administration écrivent ceci à la page 94:

> "Despite the fact that numerous experiments in divided central executive leadership have failed, proposals are still being advanced to provide an organization with two executive heads. In educational administration numerous attempts have been made to divide the executive functions for education into educational and business administration. Boards of education have sometimes employed two superintendents, one for educational and one for business administration, each directly responsible to the board and neither responsible to the other. These experiments have almost invariably resulted in friction and in the failure of the organization to attain its objectives effectively."

---

(38) Alexis Wilson - Organization Decision - Making - p. 17.

V

La variable dépendante.

La prise de décision dans l'administration scolaire.

Lorsqu'un individu prend une décision, il peut le faire d'une façon inconsciente, automatique, instinctive ou encore après avoir délibéré, pensé et même avoir calculé par anticipation les conséquences de sa décision. Dans ces deux cas, il s'agit bien de l'acte d'un individu, mais Chester Barnard (39) leur donne non seulement une interprétation bien différente, mais une application bien particulière.

En effet dans le premier cas, il s'agit d'une décision personnelle n'affectant en principe que l'individu lui-même au niveau de ses besoins vitaux propres. Barnard n'y insiste pas davantage. Dans le deuxième cas, la décision prise implique deux termes: un but à atteindre et les moyens à prendre pour y parvenir. Or cette façon rationnelle de procéder est non seulement une façon que l'individu peut employer pour satisfaire ses besoins propres, mais demeure la seule façon qu'un individu doit employer lorsque cette décision est organisationnelle, c'est-à-dire faite au nom d'une organisation, en tenant compte des objectifs précis et particuliers de cette dernière.

---

(39) Barnard Chester, The Functions of Executives. Cambridge, (Mass.) Harward University Press, 1966. Ch. XIII.

Barnard ne nie pas l'existence possible de décision non-rationnelle dans l'organisation, "this does not mean that unconscious, automatic, responsive, action is not involved in organisation" (40), mais maintient cependant qu'un processus logique de délibération doit caractériser une décision que l'individu prend au nom de l'organisation. Il en fait "l'essence de l'organisation formelle".

Il écrira même plus loin: (41)

> "the act of decision is a part of organization".

Nous sommes donc en présence de deux sortes de décision, l'une personnelle, l'autre organisationnelle. Dans le premier cas, l'individu doit prendre sa décision car personne ne saurait le faire à place; dans le deuxième cas, la décision organisationnelle peut être déléguée et il arrive parfois qu'elle doive l'être. Nous avons donc là une différence fondamentale entre ces deux sortes de décision et cette différence s'enracine dans leur modalité de processus ou d'exécution.

Considérant d'autre part que l'école constitue une organisation formelle, ce dont il sera question plus loin, nous pouvons identifier dans ce contexte les trois champs d'où peuvent originer les occasions de prise de décision.

---

(40) Barnard Chester, opus. cit. p. 186

(41) Barnard Chester, op. cit. p. 138

D'abord, ces occasions peuvent venir de directives des supérieurs, L'exécution de ces directives amènera forcément l'individu à prendre des décisions sur les façons de se conformer aux demandes de l'autorité.

Ensuite, il y a sans doute des occasions où les subordonnés amènent des cas dont la solution, en terme de décisions, doit être prise par l'individu à qui on a soumis le cas.

Finalement, l'individu dans un organisme peut lui-même prendre l'initiative de soulever des cas qui amèneront une prise de décision.

Comme nous venons de le voir toutes ces occasions de prise de décision ne sauraient s'appliquer à l'individu en tant que tel, mais sont des situations qui concernent davantage la vie de l'individu dans l'organisation que dans sa vie personnelle.

Cela nous amène à considérer la nature de l'environnement dans lequel s'insèrent ces situations auxquelles l'individu doit faire face.

Cet environnement comprend deux parties: a) le but; b) le monde physique, le monde social, les choses extérieures, les forces et les circonstances du moment.

Tout cela, i.e. cet environnement au sens décrit ci-haut constitue l'aspect objectif de la décision, ce qui se différencie de l'aspect subjectif où l'individu est impliqué en tant que tel. Cependant ces deux dimensions, la finalité et les moyens d'y parvenir, sont forcément de nature différente, et le rôle de la prise

de décision est précisément d'établir une procédure de relations entre ces deux termes.

En effet, toujours selon Barnard[42] la fonction propre de la décision "is to regulate the relations between these two parts. This regulation is accomplished either by changing the purpose or by changing the remainder of the environment". Ces deux parties, le but et l'environnement extérieur, quoique de nature très différente, sont complémentaires, car un but en soi n'a pas sa raison d'être, à moins qu'il soit mis en relation avec le milieu.

Par ailleurs, il convient de noter avec Herbert A. Simon[43] que lorsque pour un milieu donné, les buts généraux d'une organisation ont été déterminés, le processus de la prise de décision n'est pas terminé. En fait le processus de prise de décision se retrouve tout au long de l'organisation puisque au moment de l'exécution des buts généraux d'une organisation, il faudra à nouveau d'une façon successive redéfinir des buts plus précis jusqu'au moment de l'implantation finale et complète d'une décision qui au point de départ ne peut être que générale. Cette subdivision d'un but général en buts plus spécifiques se fait selon les différents niveaux d'administration d'une organisation, au fur et à mesure de l'exécution d'une décision antérieure qui à son tour requiert plus de spécificité.

---

(42) Barnard C. op. cit. p. 195.

(43) Herbert A. Simon. Administration Behavior, 2nd Ed. London, Collier Macmillan, p. 1.

Nous préciserons plus loin cette idée lorsque nous aborderons le concept de l'école en tant qu'organisme formel.

En outre, toujours selon Simon, le processus administratif n'est qu'une technique en vue de faciliter la prise de décision. Il est bien facile de voir ici que la prise de décision constitue l'essence même de l'administration puisque tout lui est subordonné.

D'ailleurs, Leu et Rudman(44) ajoutent la constatation suivante à propos de la prise de décision, à savoir:

> "many modern theorists view decision - making as the most critical process, almost the very essence of administration".

Maintenant, si cette prise de décision s'effectue à son tour selon différents niveaux d'administration, il faut voir qu'elle en est la contre-partie ou la conséquence de la division du travail tel que préconisé par Taylor.

En effet, cette division du travail selon l'expertise de chacun appelle en retour une coordination à tous les niveaux. Or cette coordination s'effectue précisément au niveau de la prise de décision pour un secteur donné. On voit donc qu'à une division du travail que l'on dit horizontale, doit correspondre une division dite verticale du processus de prise de décision qui s'échelonne selon les différents paliers d'administration. Cette dernière division concerne donc davantage l'individu, au niveau du poste hiérarchique qu'il occupe.

---

(44) Leu et Rudman, *Preparation Programs for school Administrators*. Michigan State University, 1963, p. 126.

Par exemple, dans une école secondaire, la division du travail d'enseignement se fait par l'attribution des matières académiques à autant de professeurs ou spécialistes. Cette division du travail requiert à son tour une coordination qui s'effectue au niveau de l'école par un directeur des services pédagogiques dont l'action à son tour est coordonnée à un niveau supérieur, eu égard à l'existence de d'autres écoles ou syetèmes scolaires. Nous avons là l'autre axe de référence complétant ainsi la réalité que nous voulons analyser.

Nous voyons que cette deuxième division, en plus d'assurer la fonction de coordination, amène une meilleure expertise au niveau même de la prise de décision. On aura compris que cette division, subséquente à celle du travail, s'identifie aux différents niveaux que nous préciserons plus loin lorsque nous étudierons le cadre d'opération du processus de prise de décision dans un syetème scolaire.

Dans un autre ordre d'idée, ce qui caractérise le comportement de l'organisation, tout comme pour l'individu, est cette hiérarchie entre les différents moyens employés pour l'atteinte d'un but ultime. Or ce but ultime ne pouvant être atteint dès le début, il s'en suit qu'il faut décomposer ce but ultime en buts intermédiaires. En conséquence nous sommes en face d'une chaîne de moyens et de buts intermédiaires qui trouvent leur fin dans le but terminal.

Cela amène donc en cours de route une évaluation constante des effets d'une action prise en vue d'obtenir telle fin. Or il semble que l'évaluation des moyens en terme de connaissance des effets anticipés consécutifs à une prise de décision constitue la rationalité de cette dernière, tout au moins dans un premier temps. Cette rationalité, dans ce premier temps tend à comparer entre eux les différents moyens mis en oeuvre en une telle fin spécifique.

Vue sous cet angle, la relation des moyens à une fin se présente en trois étapes toujours selon Simon.(45)

1o la liste de toutes les alternatives

2o la détermination de <u>toutes</u> les conséquences de ces alternatives et

3o l'évaluation comparative de l'ensemble de ces conséquences.

Ces trois phases constituent sans doute la partie la plus valable du processus de prise de décision mais elles se présentent rarement comme telles. Nous verrons plus loin qu'il nous faut cependant intégrer ces phases dans un cadre plus large et à cette occasion, nous préciserons quelle phase particulière retiendra notre attention pour la fin de la recherche en cours.

Notons aussi, en passant que dans les étapes citées plus haut, il fut question à la 2ième de "toutes les conséquences".

---

(45) Simon H. op. cit. p. 67.

Or il est manifeste que la connaissance de "toutes" les conséquences de la part d'un individu s'avère quelque chose d'impossible surtout dans l'état actuel des connaissances et de l'évolution du milieu. Ce manque de connaissance enlève en conséquence une certaine "rationalité" au processus de prise de décision faite au niveau du groupe où la présence d'individus ou de groupes d'individus amène plus d'informations. Nous reviendrons également sur ce sujet plus loin lorsque nous parlerons des groupements scolaires.

Le processus de prise de décision dans l'acte administratif devient même selon Griffiths(46) l'essence de toute administration.

> "The specific function of administration is to develop and regulate the decision making process in the most effective manner possible"

Toutes les autres phases de l'administration que nous connaissons sont faites en fonction de la prise de décision, soit en terme de préparation de cette décision, soit en terme de son exécution ou de son implantation.

D'une façon plus spécifique, les fonctions de direction et de contrôle de ce processus de prise de décision deviennent celles autour desquelles toutes les autres fonctions administratives trouvent leur interprétation et leur justification.

Ce concept de prise de décision devient donc cen-

---

(46) Griffiths Daniel. Administrative theory, p. 73 ch. IV, V.

tral dans le schème de pensée de Griffiths. Il est à noter que nous retrouvons ce concept dans d'autres théories de l'administration mais il est présenté d'une façon plus relative.

Selon James L. McCammy(47) la prise de décision devient généralement reconnue comme le coeur de l'organisation et le centre du processus administratif. Cela, il l'énonce clairement lorsqu'il écrit ceci à la page 48:

> "The making of decision is at the very center of the process of administration, and the discussion of administration will be more systematic if we accept a framework for the analysis of decision-making".

Herbert A. Simon,(48) que nous avons déjà cité procède exactement dans la même ligne de pensée lorsqu'il écrit:

> "A general theory of administration must include principles of organization that will insure correct decision-making, just as it must include principles that will insure effective action".

L'effet d'une décision doit donc affecter le cours d'une action. Une décision de ce fait s'inscrit dans le temps c'est-à-dire qu'une décision n'est pas un phénomène isolé mais qu'au contraire elle s'inscrit dans une chaîne où une décision a déjà été prise et où il y en aura d'autres consécutives. Un jugement qui est porté lors d'une décision est donc conséquent à une action antérieure et à son tour produira des conséquences ultérieures.

---

(47) James L. McCammy. "Analysis of the process of Decision Making", Public Administration Review, Vol. 7, no.1, (1947)p.41.

(48) Herbert A. Simon. Op. cit. p. 1.

Cela peut s'apparenter à un processus de redéfinition ou de raffinement vis-à-vis un objectif déterminé. Nous rejoignons ici la notion de moyen vers une fin intermédiaire qui à son tour se posera en terme de moyen vers une fin ultime. Or c'est cette chaîne d'événements qui amènera d'une façon successive la prise de décision. C'est à cela que l'on réfère lorsqu'on parle de processus "séquentiel de prise de décision". Ce qui importe c'est que cette chaîne de décision soit localisée dans un organisme formel; c'est ce que nous verrons plus loin lorsque nous étudierons la structure scolaire où doit s'exercer cette prise de décision.

Nous pouvons quand même d'ores et déjà indiquer que cette structure sera fonction du genre de prise de décision qui est désiré. Si on veut un processus décentralisé de prise de décision, une organisation dite "plane" en sera le modèle correspondant. Par contre dans le cas contraire, dans un processus centralisé de prise de décision, on aura davantage une organisation dite "pyramidale"(49) En d'autres termes, cela veut dire que plus un système scolaire est centralisé dans son processus de prise de décision, plus il y aura de niveaux d'administration à l'intérieur de ce même système.

Nous abordons maintenant le processus même de la prise de décision afin de situer et d'indiquer quelle phase nous retiendrons pour les buts précis de ce travail.

---

(49) Griffiths op. cit. p. 78.

Ici encore nous retournons à Griffiths[50] qui semble avoir été l'auteur qui ait étudié de façon la plus analytique le processus de la prise de décision. En effet, il déborde des simples frontières du moment précédant et suivant la prise de décision elle-même. C'est ainsi que ce processus s'établit en six phases successives qui sont les suivantes:

1o La reconnaissance, la définition et la limitation du problème.

2o L'analyse et l'évaluation du problème.

3o L'établissement de critères ou normes selon lesquels une solution sera évaluée ou jugée comme acceptable et adéquat selon le besoin.

4o La collecte des données.

5o La formulation et la sélection de la solution ou des solutions.

Les éprouver (tester d'avance).

6o La mise en action de la solution préférée.

a) la programmation de la solution.

b) le contrôle des activités dans le programme.

c) l'évaluation des résultats et du processus.

Dans l'élaboration de tout ce processus de prise de décision, seule une phase particulière et bien précise fera l'objet de ce travail; c'est la cinquième (5e) phase, soit celle de la sélection de la solution. C'est sans doute la phase la

---

(50) Griffiths op. cit. p. 94.

plus importante car c'est celle qui, indépendamment de sa situation cruciale ou décisive dans le cheminement de tout le processus étudié, indique ou identifie les détenteurs du pouvoir réel. Cette phase dépasse donc celle de la consultation pure et simple pour considérer le moment "privilégié" de l'administration, i.e. le moment de la prise de décision même.

Nous venons de voir la prise de décision selon sa nature et son processus propre. Cependant l'individu amorce ce processus dans un organisme formel hiérarchisé. Nous verrons donc maintenant le cadre dans lequel s'effectue tout ce processus de prise de décision i.e. le système scolaire en tant qu'organisme formel.

Ce système scolaire pourrait être défini selon Bidwell[51] comme étant un ensemble d'unités scolaires élémentaires et secondaires, chacune de ces unités possédant son administration propre (le principal) et son corps enseignant, le tout recouvert d'un cadre administratif à la grandeur du système.

Ce système, par contre, peut s'apparenter jusqu'à un certain point avec la forme bureaucratique. Nous savons d'ailleurs que la bureaucratie est une forme d'organisation. En effet, selon Etzioni[52] la bureaucratie n'est qu'un des synonymes possibles du terme "organisation" même si ce synonyme a une certaine connotation négative dans le public.

---

(51) Bidwell Charles E. The school as a formal organization, Ch. 23, p. 977 in James G. March. Handbood of Organizations.

(52) Etzioni Amitai, Modern Organization, p. 3.

Le système scolaire, toujours selon Bidwell[53], possède les caractéristiques suivantes, au moins d'une façon rudimentaire, si non parfaite:

1o Une division fonctionnelle du travail, c'est-à-dire l'assignation des rôles dévolus aux professeurs et aux administrateurs.

2o La définition du rôle des auxilliaires (staff) en terme d'emploi accordé selon la compétence, tenu ou exercé selon un cadre légal, dont la performance est spécifiquement fonctionnelle, et affectivement neutre ou objective.

3o L'ordre hiérarchique des emplois, basé sur une structure d'autorité défini légalement.

4o Un fonctionnement selon les règles de procédures (code scolaire, règlements particuliers, coutumiers) qui apportent une limite à une performance discrétionnaire des officiers en spécifiant à la fois les buts de l'institution et les moyens d'action officielle. Il n'en reste pas moins qu'en dehors d'un modèle d'organisation bureaucratique, le système scolaire possède d'autres caractéristiques qui lui sont propres et qui dans un sens amènent certaines restrictions ou limites à ce modèle bureaucratique. Ces caractéristiques, comme nous le verrons plus loin, sont loin d'être sans effet sur

(53) Bidwell Charles E. Op. cit. p. 974.

le processus même de prise de décision qui s'opère selon la nature même des structures considérées.

Or précisément, une des caractéristiques propres du système scolaire est un certain degré d'autonomie octroyé à l'enseignant à l'intérieur du fonctionnement de sa classe. Cette autonomie est exercée effectivement et est continuellement revendiquée par le corps enseignant afin que les professeurs puissent jouir dans la réalité d'un statut professionnel, en accord avec leurs études spécialisées. L'enseignant est donc seul dans sa classe avec son groupe d'élèves et c'est lui qui décide ou veut décider des modalités d'enseignement qu'il juge plus efficaces à l'intérieur de son programme d'enseignement.

Par ailleurs, nous retrouvons ce même degré d'autonomie au niveau de chaque école ou institution. Ici, c'est une division d'ordre géographique qui intervient vu la localisation différente des écoles dans un milieu donné. Cette partition différente par rapport à un bureau central confère déjà à une école donnée, un caractère d'autonomie, de personnalité, voir d'indépendance par rapport non seulement à un bureau central mais aussi vis-à-vis des autres écoles relevant d'un même bureau central. On peut donc dire qu'une école constitue une "entité administrative" ou une "unité d'organisation" autonome avec son personnel de direction, ses professeurs et ses étudiants, le tout desservant une portion bien déterminée d'un territoire donné.

Nous voyons qu'en contrepartie, le correctif à une telle situation de fait, requiert une bonne coordination exercée par le truchement d'un excellent réseau de communication. Mais là, n'est pas pour le moment, le problème qui nous concerne.

Un dernier point qui caractérise davantage l'école en tant qu'organisme formel, c'est la nature même de la tâche d'enseignement du professeur. En effet, cette fonction d'enseignement crée entre le professeur et l'étudiant des relations d'ordre privilégié et très personnel. Cette fonction psychopédagogique pourra varier dans son mode d'un étudiant à l'autre avec le même professeur. Cette relation d'ordre strictement personnel, créant des liens bien particuliers entre les intéressés implique à son tour un certain degré d'autonomie, partant de professionnalisation de l'enseignant. Au niveau d'une didactique ou d'une méthodologie particulière, l'enseignant doit jouir d'un certain pouvoir de discrétion. Cela constitue donc pour l'école une caractéristique bien essentielle dont il faudra tenir compte plus tard lorsque nous verrons les champs où s'opère le processus de prise de décision.

D'ailleurs selon une étude très récente de Greenfield[54] sur la prise de décision à l'intérieur d'une planification, il écrivait ceci:

---

(54) Greenfield T.B. & all. Developing school Systems, Toronto. The Ontario Institute for Studies in Education, 1969. p. 6.

> "schools require highly developed planning and decision making structures."

Plus loin (p. 7) l'auteur ajoute encore ceci qui précise davantage sa pensée:

> "complex planning and decision making systems are composed of many people working within a large organization where there are also many levels of activity and decision-making".

Il est donc évident que dans un système complexe, et l'organisation scolaire peut en être un, il y a plusieurs foyers de décision. En terme d'organisation scolaire, notre étude portera spécifiquement sur le système des régionales au Québec. Il nous faudra donc identifier d'une façon claire et precise ces différents foyers de décision. Mais d'ores et déjà, nous pouvons affirmer que si la commission scolaire est à l'origine ou à la source de ce mécanisme de prise de décision, elle ne peut prendre toutes les décisions impliquant le système. D'ailleurs Simpkins & D. Friesen[55] ont déjà indiqué que la prise de décision devrait s'effectuer le plus près possible du niveau de son exercice ou de son implantation i.e. très souvent au niveau de l'enseignement. Nous connaissons maintenant les deux paliers extrêmes de notre organisation scolaire. Pour les fins de ce travail, nous excluons donc la participation des étudiants au mécanisme de prise de décision.

---

(55) Simpkins. W.S. & Friesen.- The Canadian Administrator. Vol. VIII. No. 4. Jan. 1969. p. 13.

Cela toutefois n'implique pas qu'ils ne pourraient pas le faire! Au contraire, mais cette exclusion s'explique par les limites matérielles de la présente recherche. Sachant qu'un système se subdivise en sous-systèmes, nous pouvons donc subdiviser un système scolaire en termes d'écoles et ces dernières en termes de classes. Cela donne autant de centres de décision où en principe celui de la Commission Scolaire est le plus important mais où effectivement chaque niveau de décision possède un rôle propre et décisif à jouer. En fait chaque niveau est déterminé par celui qui lui est supérieur, mais il détermine à son tour celui qui lui est inférieur. Cela constitue un processus d'interaction au niveau de la prise de décision qui par étape, selon le procédé de délégation, en arrive à circonscrire et à raffiner à l'extrême ce qui fut l'objet d'une prise de décision.

Knezevich[56] fut peut-être le premier à identifier d'une façon claire et nette les différents niveaux d'administration d'une commission scolaire. Au point de départ, il conçoit que:

> "a school system can be conceptualized in terms of decision points".

Selon lui, ces points de décisions sont des postes dans la hiérarchie où des décisions spécifiques sont rendues, les-

---

(56) Knezevich S.J. Administration of public education. 2nd Ed. New Work, Harper & Row, 1962, p. 63.

quelles déterminent le cours des actions à suivre. Dans un premier temps, l'auteur [57] avait déjà identifié quatre niveaux d'administration à savoir:

1o celui de l'administration générale (la commission scolaire, le directeur général et ses assistants).

2o l'administration au niveau d'un bureau central (les directeurs généraux des différents services, les superviseurs, etc.).

3o l'administration au niveau de l'école même (le principal et ses assistants) etc.

4o l'administration au niveau de la classe elle-même. (l'enseignant).

On comprendra très bien que ces quatre niveaux d'administration vont déterminer trois points précis de localisation de ce pouvoir de décision. C'est ce que Lutz et Iannaccone [58] appellent le "pouvoir de filtration."

Ce pouvoir de filtration vient du fait que la charte d'organisation scolaire, dans son aspect juridique et formel favorise trois points précis qui effectivement correspondent à la démarcation des quatre niveaux d'administration que l'on trouve dans un système scolaire régional.

En effet le directeur général constitue toujours

---

(57) Idem p. 41.

(58) Lutz & Iannaccone, Understanding Educational Organization: a field study approach. Columbus. Merrill. 1969. p. 31

selon la charte d'organisation scolaire, ou les structures fonctionnelles qui en sont l'explication, le seul lien ou le lien officiel entre le bureau des commissaires et l'ensemble de son système scolaire. Il en est de même du directeur d'école qui constitue à son tour le seul lien entre son unité administrative (l'école) et le bureau régional. Finalement, le professeur dans sa classe exerce également le même type de rôle, étant le lien entre ses élèves et la direction de l'école.

Nous voyons donc qu'au niveau de ces trois postes, il y a concentration, et par le fait même rétrécissement des canaux de communications qui font que ces trois postes deviennent des postes-clés, privilégiés dans le processus de prise de décision, surtout lorsque ce processus origine du sommet, favorisé en cela par le contexte juridique et formel qui préside à toute l'opération de ce système.

Au sommet de cette pyramide, on trouve le directeur général. Ce poste, dans une commission scolaire régionale est ordinairement celui du professionnel numéro un (1) dans le domaine de l'éducation. Beaucoup l'appelle le "middle man", en ce sens qu'il fait le pont entre les commissaires d'écoles d'une part, et les enseignants d'autre part. Certains voient là la charnière entre le législatif et l'exécutif d'un système et ont tendance plutôt à réduire ou cristalliser le rôle du directeur général en terme d'exécutant numéro "un". Selon cette conception, il fait toujours le lien entre ces deux niveaux d'administration,

mais n'a pas à représenter ou faire valoir le point de vue du corps enseignant au niveau supérieur. Enfin, il y a différentes façons de concevoir le rôle de ce poste. Nous partirons toutefois de la définition qu'on y trouve dans le document 21 du Ministère de l'Education(59).

> "Le directeur général est le principal administrateur de la commission scolaire et le premier officier exécutif. Il est nommé par les commissaires et veille à l'exécution de leurs décisions".

Voilà donc le rôle qu'a à jouer le directeur général dans le cadre de la commission scolaire où se situe notre recherche. Quant à sa formation personnelle, il en sera question plus loin.

A un échelon intermédiaire, qui en l'occurence est celui du milieu, on trouve le directeur d'école habituellement responsable de l'administration dans une école donnée. Remarquons, en passant, qu'à ce niveau, il y a habituellement une division géographique d'avec tous les niveaux supérieurs. Il est rare en effet que les bureaux de la commission scolaire et ceux de la direction générale soient dans une école. Cela confert au directeur d'école une certaine distance à tout point de vue entre lui et ses supérieurs. Par contre vis-à-vis ses propres subordonnés qui sont dans la même école, il assume une fonction de présence qui n'est pas sans avoir un certain impact.

---

(59) Gouvernement du Québec - Ministère de l'Education. Les structures fonctionnelles, 1968. p. 31.

Ici encore, nous aurons recours au document[60] précité pour connaître le rôle du principal dans notre système scolaire. Nous nous contenterons de la définition générale de ce rôle comme d'ailleurs nous l'avons fait pour le rôle précédent.

> "Sous l'autorité du directeur des services de l'enseignement, le principal assume l'entière responsabilité de son école. Responsable des opérations, le principal assume la gestion du personnel et des élèves; il organise son école du point de vue administratif, pédagogique, financier et matériel. Le principal constitue l'autorité déléguée de la commission scolaire au niveau de l'école; il agit en fait comme le gérant de succursale d'une entreprise".

Au niveau inférieur, nous retrouvons la classe et ses professeurs. A ce niveau, les décisions majeures concernent le programme scolaire et les méthodes d'enseignement. L'exercice de l'autorité vient du niveau qui lui est immédiatement supérieur. Notons qu'à ce niveau les professeurs se veulent impliqués davantage dans le processus de prise de décision. La dernière convention collective[61] l'indique clairement à l'article 4-2.01 qui se lit comme suit dans le chapitre traitant de la consultation.

> "Les membres du personnel d'enseignement d'une école participent à l'administration pédagogique et disciplinaire de l'école par la formation et le fonctionnement d'un conseil d'école".

---

(60) Op. cit. p. 73

(61) Entente intervenue entre le Gouvernement du Québec et la Corporation des enseignants du Québec. Québec 1969. p. 16.

On est encore plus explicite à l'article 4-1.01 lorsqu'on traite du principe lui-même, avant son application. En effet on y lit ceci:

> "Tout en conservant l'autorité décisive, à la commission dans la limite de ses droits et pouvoirs, on doit reconnaître officiellement que les instituteurs, en tant qu'agents les plus immédiatement impliqués dans l'enseignement, doivent participer à l'élaboration des politiques pédagogiques".

Si le document 21 sur les structures fonctionnelles ne donne rien sur le rôle de l'enseignant, nous pouvons donc nous en tenir à l'entente intervenue entre le gouvernement et les enseignants. Ce dernier document est d'ailleurs plus récent que le premier. Nous pouvons donc dire maintenant qu'à l'intérieur de notre système scolaire, nous avons localisé les principaux lieux ou points de décision. Ce modèle nous sera utile dans la partie expérimentale de ce travail.

D'ailleurs, c'est ce modèle, que Lutz et Iannaccone[62] préconisent lorsque à propos de structures administratives scolaires, ils écrivent:

> "Nevertheless, the formal organizational scheme of offices, hierarchically arranged, persists and offers the best single point of departure for the study of power within the school system's organization. Most typically the chart places the school board at its top and moves by organizational levels through sets of offices and organizational units downward to the classroom teacher".

---

(62) Lutz & Iannaccone. - Understanding Educational Organizations. Chls. E. Merrill. 1969. p. 28

Nous voyons donc que malgré l'aspect légal ou normatif de l'organisation scolaire, ce cadre formel au niveau d'une régionale nous permet d'identifier les points dans les structures d'organisation où les décisions administratives tendent à se faire. Cela nous aidera à plus d'un titre lorsqu'il nous faudra faire l'analyse et l'interprétation des profils décisionnels des commissions scolaires, surtout en terme de pouvoirs et de participation de la part des individus ou des groupes d'individus impliqués dans le système de prise de décision.

Nous voyons donc que l'école, au sens large, constitue notre système social et qu'au niveau de l'institution, la commission scolaire régionale est identifiée comme étant l'organisme formel. En terme d'individus, il est nommément question de trois catégories déjà identifiées à savoir: le directeur général de la régionale, le directeur d'école et les professeurs, Nous verrons plus loin les individus inclus en terme de personnel auxiliaire ou spécialisé (le"staff" par opposition au "line"). La notion de rôle est ramenée ici en terme de "prise de décision". C'est d'ailleurs ce qu'écrit Griffiths(63) à ce sujet lorsqu'il veut fonder une taxonomie basée sur la prise de décision:

> "The specific function of administration is to develop and regulate the decision-making process in the most effective manner possible."

---

(63) Griffiths Daniel E. Developing Taxonomies of organizational Behavior in Education Administration.Chicago, Rand McNally, 1969, p. 64.

Cette hypothèse est l'avant-dernière d'une série de quatre. Un autre dernier témoignage sur l'importance de la prise de décision nous vient de la part de Tannenbaum[64] qui écrit ceci:

> "One of the most important techniques of managers is that of decision-making. This technique pervades the performance of all the functions of managers".

Enfin concluons cette partie sur la prise de décision en citant un passage important de Morphet[65] et autres qui ont l'avantage de situer cette dernière dans un contexte organisationnel, rejoignant ainsi la préoccupation de ce travail.

> "Every organization must make provision for decision making. Decisions must be made concerning what goals, purposes, objectives, policies, and programs will be accepted by the organization as legitimate. Decisions need to be rendered continuously with respect to the implementation of policies and programs. Therefore, every organization, in order to be effective, must have the ability to make decisions. These decisions may be made by the leader, by the group, by authorities external to the group, or by a combination of methods. Regardless of how decisions are made or who makes them, an organization cannot operate unless decisions are rendered.

---

(64) Tannenbaum Robert - Managerial Decision-Making in Journal of Business Vol. 23 # 1 jan. 1950. p. 22.

(65) Morphet, Johns & Reller. - Educational Organization and Administration. 1967. Prentice-Hall. p. 88.

VI

L'efficacité administrative.

En consultant les études sur l'efficacité administrative on découvre vite qu'il s'agit d'une réalité bien relative et que chaque auteur possède sa propre version de l'efficacité organisationnelle. Dans une thèse de doctorat présentée à l'Université d'Ottawa, en 1971, M. Yves Poirier passe en revue les perceptions de l'efficacité organisationnelle d'une dizaine de théoriciens et praticiens de l'administration.(66) Si on découvre dans ces perceptions un certain nombre d'éléments communs on y trouve également de grandes disparités. On remarque également que la question de l'efficacité est beaucoup plus abordée par le biais de certaines composantes que comme une entité globale, de même que par l'identification des causes plutôt que par l'analyse des résultats. Ainsi pour Taylor, l'un des pionniers dans le domaine de l'administration qui a parlé de la mesure du temps et du mouvement, la spécialisation qui permet d'effectuer plus de mouvements dans le temps et d'accroître ainsi la productivité, sera un facteur d'efficacité.(67)

Pour Barnard l'efficacité consiste en l'accom-

---

(66) POIRIER, Yves: Une analyse de facteurs administratifs au moyen d'une étude comparative des perceptions de ces facteurs par quinze théoriciens de l'organisation et de l'administration scolaire, Ottawa, 1971.

(67) TAYLOR, F.W. : La direction scientifique des entreprises, Editions Gérard & Co., Verviers (Belgique) 1967.

plissement des objectifs reconnus et est reliée à certains facteurs telle la persistance de la coopération entre les individus. Il fait également dépendre l'efficacité organisationnelle de la conformité entre les individus et l'organisation.(68)

Griffiths rattache à la notion d'efficacité le nombre de décisions prises dans un temps déterminé.(69)

Bennis, pour sa part, soutient que les relations interpersonnelles affectent l'efficacité organisationnelle, que la façon avec laquelle l'organisation aborde son travail, affronte les problèmes et ses échanges avec l'entourage est le déterminant critique de l'efficacité.(70)

Pour Getzels et son groupe le degré d'efficacité est en fonction du degré de conflit ou de tension présent à l'intérieur de l'organisation. Ils reconnaissent toutefois que la recherche d'un standard ultime d'efficacité organisationnelle ou administrative est un problème d'une difficulté quasi insurmontable.(71)

---

(68) BARNARD, Chester: The Functions of the Executive, Harvard University Press. 1951.
Organization and Management, Harvard University Press, 1955.

(69) GRIFFITHS, D.E. : Administrative Theory, Appleton, New York, 1959.

(70) BENNIS, W.G. : Interpersonal Dynamic, Dorsey, Homewood, III, 1964.
Changing Organizations, McGraw-Hill, Inc. New York, 1966.
The Planning of Change, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1969.

(71) GETZELS, J.W. : Administration as a Social Process, dans Administrative Theory in Education, ed. par A.W. Halpin, MacMillan Co. New York, 1967.

McGregor considère que les adeptes de la théorie X rattachent l'efficacité organisationnelle à la nature des ressources humaines disponibles. Les individus qui travaillent dans l'organisation sont responsables de son efficacité.(72)

Pour Likert l'efficacité de l'organisation repose sur les buts à atteindre, les relations d'aide existant au sein de l'organisation et les décisions de groupe. (73)

Selon Argyris l'efficacité de l'organisation est en fonction de trois activités: l'atteinte des objectifs, le maintien de l'équilibre interne et externe et la quantité d'énergie dépensée. Ainsi l'organisation devient plus efficace lorsqu'avec un minimum d'investissement on obtient un maximum de rendement.(74)

Bennis considère deux dimensions à l'efficacité: celle qui se rapporte à la performance organisationnelle (profit, coûts, niveau de productivité), et celle qui est associée aux ressources humaines (moral, motivation, santé mentale, cohésion, attitudes).(75) Diverses études d'ailleurs ont été faites en

---

(72) McGREGOR. D.V. : The Human Side of Enterprise, McGra-Hill, New York, 1960.

(73) LIKERT, R. : New Patterns of Management, McGraw-Hill, New York, 1961.
The Human Organization- Its Management and Values, McGraw-Hill, New York, 1967.

(74) ARGYRIS, C. : Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness, Dorsey, Homewood, Ill.,1962.
Personality and Organization, Harper & Bros., New York, 1957.
Executive Leadership, Harper & Bros., New York, 1953.

(75) BENNIS, W.G. : op. cit.

vue d'établir la relation entre efficacité et satisfaction au travail. Ainsi Likert évalue l'efficacité en se servant des critères suivants: la satisfaction au travail, les absences et les départs, les coûts, les pertes et la motivation des employés.(76)

James Price dans son étude sur l'efficacité de l'organisation fait coincider l'efficacité avec le moral, la productivité, la capacité d'adaptation, la conformité et l'institutionalisation.(77)

Dans une critique de cette étude, Jerald Hage lui reproche toutefois d'explorer certaines avenues sans avoir préalablement donné une définition précise de l'efficacité comme réalité globale.(78)

D'autres, tel Peter Drucker, aborderont la question de l'efficacité par le biais du leadership.(79) Pour ceux-là toute action de nature à modifier le comportement du leader et à accroître sa capacité d'obtenir que"les choses soient faites" contribuera à améliorer l'efficacité de l'organisation. D'où

---

(76) LIKERT, R. : op. cit.

(77) PRICE, James : The Study of Organizational Effectiveness, dans The Sociological Quarterly 13, Winter 1972.

(78) HAGE, Jerald : Organizational Effectiveness: An inventory of Propositions.
James Price. Analyse de J. Hage dans Book Reviews Administrative Science Quarterly.

(79) DRUCKER, Peter: The Effective Executive, Harper and Row, New York, 1967.

une série d'études intensives sur les caractéristiques des leaders qui réussissent et leurs styles de comportement afin d'en dégager des notions propres à élaborer des théories sur l'efficacité.

Dans une volumineuse étude produite en 1968, le professeur W.J. Reddin, de l'Université du Nouveau-Brunswick, passe en revue la plupart des études connues sur le sujet en vue d'élaborer sa propre théorie du "management" efficace.(80) Cette théorie, fondée sur les interrelations entre la tâche à accomplir et les gens travaillant dans le milieu, vise à trouver un style de comportement qui combine avantageusement les divers éléments en fonction des situations. Plus cette combinaison sera heureuse plus grande sera l'efficacité. Cette efficacité se définit pour Reddin comme "the extent to which a manager achieves the output requirements of his position". Le produit final, voilà surtout ce qui compte et qui servira de critère pour Reddin.

Comme on peut le constater l'efficacité organisationnelle apparaît comme une notion très relative, une réalité difficile à cerner, influencée par les attentes des membres de l'organisation et de ceux qui sont en contact avec elle. Certains auteurs considéreront surtout les composantes humaines dans l'établissement des critères de l'efficacité, d'autres accorderont

---

(80) REDDIN, W.J. : Managerial Effectiveness, draft manuscript. Univ. N.-B., 1968.

plus d'importance aux buts de l'organisation et à la tâche à accomplir.

La mesure de l'efficacité est évidemment reliée à la perception qu'on en a. On utilisera les instruments de mesure en fonction de la réalité qu'on veut cerner. Ainsi certains essayeront de mesurer l'efficacité en fonction de l'atteinte des buts de l'organisation ("the goal approach"), d'autres en fonction de l'utilisation maximum des ressources du système ("the system resource approach"), d'autres enfin tels Georgopoulos et Mann utiliseront la perception des experts qui vivent dans le système et tenteront de concilier les deux procédés.(81)

Chacune de ces méthodes a ses limites. James Price, dans une étude citée précédemment, les commente largement. La méthode d'approche par les buts est considérée comme la façon traditionnelle d'étudier l'efficacité. L'organisation la plus efficace sera celle qui semble le plus atteindre ses buts. Selon Yuchtman et Seashore cette méthode considère que l'organisation formelle ou les cadres supérieurs représentent la source la plus valide d'information concernant les buts officiels ou prescrits. Concernant les buts dérivés de l'organisation on utilisera l'apport de l'organisation à la société comme mesure de l'efficacité. (82)

---

(81) GEORGOPOULOS, B.S. et : The Community General Hospital, Macmillan, New York, 1962.

(82) SEASHORE, S.E. et YUCHTMAN, E. : Factorial analysis of organizational performance". Administrative Science Quarterly 12, 1967.

La principale faiblesse de cette méthode réside dans la difficulté d'identifier parfois de façon précise les buts à atteindre. Si cette méthode peut s'avérer utile pour mesurer l'efficacité des entreprises commerciales où l'on peut s'appuyer sur des données précises tels le profit, le taux de croissance, etc., l'utilisation en devient beaucoup plus difficile pour les entreprises publiques ou de services où le "output" est difficilement quantifiable.

La méthode dite du "system resource approach" définit l'efficacité en terme d'habileté de l'organisation à exploiter l'environnement et à acquérir des ressources rares ou valables. Plus l'organisation aura d'habileté à exploiter son environnement plus elle sera efficace. L'optimisation devient donc une composante importante de l'efficacité.

Cette méthode toutefois est critiquée parce que, dans la plupart des cas où elle a été utilisée, les facteurs reconnus comme importants étaient difficilement mesurables soit à cause de leur nature en soi ou du fait qu'il était très difficile de les isoler pour en conserver l'exclusivité mutuelle. Price en vient donc à la conclusion suivante: "There is presently no general measure of organizational effectiveness."(83)

---

(83) PRICE, James : op. cit.

Georgopoulos et Mann, essayant de mesurer l'efficacité des soins médicaux dans un hôpital, ont tenté de faire la synthèse des deux méthodes précédentes et de développer un instrument de mesure adapté. Conservant le principe de l'approche par les buts ils ont fait appel à l'organisation elle-même pour évaluer ses points forts et ses faiblesses dans la poursuite de ses buts et dans l'utilisation des ressources disponibles. On a évalué l'organisation de l'intérieur en se référant au jugement des spécialistes qui la constituent.

Cette évaluation interne a également servi de mesure dans une autre étude rapportée par le Dr. Parsons concernant l'influence et l'efficacité de la supervision que reçoivent les enseignants dans leurs fonctions, de même que le comportement des superviseurs, dans un certain nombre d'écoles de l'Ontario.(84)

Dans cette recherche on avait demandé aux enseignants d'évaluer, à partir de différents questionnaires, l'influence des divers niveaux de supervision sur leur comportement, puis de coter l'efficacité à chacun de ces niveaux et enfin de décrire le comportement des leaders qui leur paraissaient les plus efficaces. Le niveau de supervision le plus efficace était défini comme celui qui apportait aux enseignants l'aide la plus valable afin de s'améliorer.

---

(84) PARSONS, G.L.: "Teacher Perceptions of Supervisory Effectiveness". The Canadian Administrator, november 1971.

Cette approche par l'évaluation interne peut sembler contenir beaucoup de subjectivisme. Toutefois, selon G.H. Labovitz, le subjectivisme ne saurait être totalement éliminé de l'évaluation des cadres supérieurs, particulièrement lorsque ceux-ci oeuvrent dans une entreprise d'Etat ou de services.(85) Bien que Likert croit que plusieurs variables ou composantes de l'activité administrative puissent être évaluées, beaucoup d'autres s'accordent à dire que certaines dimensions de l'activité humaine ayant une influence sur l'efficacité sont extrêmement difficiles à quantifier, et, bien que cela soit parfois frustrant à une époque où l'on voudrait tout mesurer avec précision, il faut encore se contenter souvent d'approximations, de perceptions individuelles ou de jugements très relatifs.

Voilà donc où nous en sommes, du moins au plan conceptuel, sur l'efficacité administrative. Nous établirons plus loin (page100) au niveau du rationnel comment nous entendons relier ce concept avec l'organisation scolaire, indiquant sous quel angle particulier nous entendons opérationnaliser cette partie de notre analyse.

---

(85) LABOVITZ, G.H. : "In defense of subjective Executive Appraisal". Academy of Management Journal September 1969.

VII

Le rationnel

Il nous faut maintenant démontrer la démarche de confrontation, i.e. la théorie de la relation entre les trois variables étudiées, soit entre une structure administrative et le processus de la prise de décision dans un premier temps, et ensuite entre cette même structure et son efficacité administrative. Plus spécifiquement, il nous faut, d'abord mettre en interrelation une caractéristique de la structure pyramidale, l'unité (ou dualité) de direction que l'on doit retrouver à son sommet avec une fonction administrative qu'est la prise de décision organisationnelle.

Dans un deuxième temps, nous verrons cette interrelation au niveau de l'efficacité administrative perçue par le biais d'un poste particulier dans le cadre administratif étudié.

Pour ce faire, nous ferons appel à quelques théoriciens et à certaines recherches dans ce domaine. Nous verrons alors que ce rationnel peut reposer sur une conceptualisation moderne de principes bureaucratiques. Mouzelis[86] a une perception globale du problème étudié lorsqu'il écrit sous le sous-titre: Decision-making and Organisational structure, ce qui suit:

> "One way to look at the problem is to consider the total organisation as a unit which solves problems and takes decisions."

---

(86) Mouzelis N.P. - Organisation & Bureaucracy. p. 127.

Cette citation nous intéresse doublement puisque notre unité d'analyse, n'est pas l'individu, mais l'organisation globale que constitue une régionale scolaire. L'autre raison est que Mouzelis perçoit l'organisation non pas d'une façon statique selon ses composantes, mais dynamique selon son fonctionnement ou sa raison d'être, à savoir la solution de problèmes et la prise de décisions. Il s'en suit qu'on peut considérer un membre de l'organisation d'une façon fonctionnelle, en voyant chez lui un "preneur de décision" ou un "solutionneur de problème". Il ne s'agit donc pas ici de considérer les décisions strictement personnelles mais Mouzelis traite de décision organisationnelle, nuance que Simon a déjà apportée et que nous avons indiquée au début de ce travail.

Un des grands théoriciens de l'organisation, Talcott Parsons écrit ce qui suit dans un livre de Halpin.(87)

> "Most of the recent literature in the field of formal organization has tended to deal with internal structure and processes; such problem as line authority, staff organization and the process of Decision-making."

Qu'une structure scolaire régionale constitue une organisation formelle, cela apparaît assez évident lorsque la régionale répond aux critères d'existence ou de création d'un organisme formel.

---

(87) - Halpin A. Administrative theory in Education. p. 40.

Les deux aspects cependant que retient Parsons sur l'organisation formelle sont les questions de structures et leur fonctionnement. Ces deux concepts ne sont pas des juxtapositions mais sont conséquentiels en ce sens qu'une structure ne saurait exister pour elle-même dans un état statique. Au contraire une structure d'organisation est appellée au fonctionnement, à quelque chose d'autre, et parmi ces choses, Parsons identifie clairement le processus de prise de décision qui devient à son tour conditionnée par l'existence d'une structure. C'est que ce processus de prise de décision n'appartient pas à l'individu comme tel, mais à l'organisation; il serait peut-être plus juste de dire, à l'homme organisationnel i.e. faisant partie d'une organisation.

Carroll Shartle tient dans Halpin(88) le même langage lorsqu'il parle de l'interaction parmi les variables indépendantes et dépendantes dans un modèle de prédiction de comportement organisationnel. Il parle, au niveau de la première de "situational patterns". Or une structuration d'organisation constitue précisément un modèle de situation. Puis lorsqu'il parle de variable dépendante, donc conditionnée par la première, il traite de la performance dans l'organisation et entre autres exemples, il apporte celui de la prise de décision. Pour lui donc, l'interdépendance de la prise de décision et d'un type de situation est un fait acquis.

---

(88) Halpin. - Op. Cit. p. 81

Il y a toutefois plus avec Griffiths, qui chez le même auteur,(89) préconise la même interrelation mais dans l'ordre inverse. En effet, il écrit que:

> "Structure should be related to the decision-making process...

En d'autre mots, il faut structurer une organisation en fonction du genre de prise de décision que l'on veut privilégier. On se rappelle que pour Griffiths, la prise de décision constitue l'essence même de l'administration et qu'en conséquence, il y ramène tous les autres concepts. Mais peu importe sa prise de position personnelle sur ce sujet, il démontre quand même l'interrelation entre les deux variables en cause.

Plus loin, p. 129, Griffiths montre encore cette interrelation lorsqu'il écrit:

> "the informal group... has the purpose of altering the decision-making process of the formal organisation."

On voit ici que lorsqu'une structure est formée, même en fonction de la prise de décision, le processus même s'effectue ou s'initie à partir de la structure formelle. Il faut que cela soit d'abord si on estime que les groupements non-formels peuvent précisément modifier ce processus de prise de décision.

---

(89) Halpin.- Op. Cit. p. 127.

Bryson dans Merton[90], analyse le rôle du "conseiller expert" en rapport avec la prise de décision dans différentes sortes de structure bureaucratique. Il serait peut-être fastidieux de rapporter "in extenso" la nature particulière de cette étude sur l'administration gouvernementale américaine. Ce qui nous intéresse davantage c'est le lien qu'il établit entre la prise de décision et une structure administrative au niveau de ses "commettants"(constituency). C'est ainsi que parlant de cette interrelation, il écrira:

> "The analysis of this structural aspect of decision making, when adequately done, will greatly help to solve the difficulties," etc...

Or il précise plus loin le cadre de cette analyse lorsqu'il parle de la "hiérarchie ordinaire de l'autorité". En langage wébérien, nous savons que cela correspond à la structure d'une organisation. Ici donc le principe en cause n'est pas l'unité de commandement, mais le degré de représentativité des élus qui apporte une certaine validité ou authenticité à la structure laquelle à son tour conditionne le processus de prise de décision. On voit donc encore que cette dernière est fonction de celle-là i.e. de la structure.

---

(90) Merton and all- Reader in Bureaucracy. p. 213.

Un autre théoricien de l'organisation, L.D. White[91] quoique moins connu écrivait déjà en 1939 ceci:

> "We may also consider any structure as an organization of centers of decision."

Cet énoncé général est précisé quant à son fonctionnement lorsqu'il indique que chaque décision est faite au niveau de l'organisation où elle peut s'effectuer avec le plus d'expertise. Cela peut garantir la qualité de la décision, mais cette localisation du point de prise de décision implique nécessairement la présence d'une structure.

Blau et Scott[92] dans leur volume bien connu, après avoir analysé le modèle bureaucratique de Weber écrivent ceci:

> "In Weber's view, these organizing principles maximize rational decision-making and administrative efficiency".

Il n'est peut-être pas superflu de rappeler ici que lorsque Weber parle de prise de décision "rationnelle" il veut dire celle faite au niveau des groupes. Or Weber soutient que la division du travail amenant la formation d'experts, ces derniers ont l'expérience et l'expertise nécessaires pour prendre les "bonnes" décisions, i.e. celles qui ont de la valeur au plan technique et professionnel. Notons aussi que dans cette citation l'on met en interrelation

---

(91) White L.D. - Introduction to the study of Public Administration. p. 34

(92) Blau & Scott - Formal Organizations. p. 33.

l'efficacité administrative avec des principes d'organisation qui débouchent sur l'existence de structures.

Etudiant à leur tour la bureaucratie, Shull, Delbecq et Cummings[93] ne sont pas moins concluants lorsqu'ils écrivent:

> "From all of this we conclude that, for the incumbent, organizational structure becomes a major determinant of his decisions."

Selon leur point de vue, lorsqu'ils parlent de structures, ils veulent dire ces facteurs persistants dans l'environnement organisationnel qui conditionnent le comportement décisionnel des membres. Or parmi ces propriétés ou facteurs d'organisation, ces auteurs donnent plusieurs exemples comme "la ligne d'autorité" (chain of command), que nous indique habituellement une structure.

Continuant leur étude de la bureaucratie, les mêmes auteurs, s'appuyant à leur tour sur d'autres théoriciens comme March et Simon, Gouldner et Jennings, en arrivent à caractériser la bureaucratie en termes de "rationalité et d'efficacité". Reprenant le modèle dans son entier, ils le qualifient de rationnel, même de "mécanique" considérant la manipulation possible de ses éléments constituants et finalement le présentent comme le "cadre" de référence pour la prise de décision.

---

(93) Shull, Delbecq et Cummings - Organizational Decision-Making London- McGraw-Hill. p. 177.

C'est là que le modèle bureaucratique semble prendre sa justification à savoir: une prise de décision rationnelle pour l'efficacité de l'organisation.

Quant à William J. Gore,(94) son approche de l'interdépendance est plus globale. Ce qu'il étudie avant tout, c'est la prise de décision, mais il soutient que ce processus en soi ne peut-être une fin, mais constitue davantage un moyen qui ne peut s'exercer à vide.

Par conséquent, ce concept de la prise de décision doit reposer ou s'effectuer dans le cadre d'une théorie d'organisation. Au point de départ, il écrit ceci: (p. 155)

> "A theoretical analysis of decision-making is misleading to the extent that it represents decisions as independent of the broad flow of collective behavior, implying that decisions are more ends in themselves than is really the case. We shall try to redress the perspective by placing the decision-making process in a larger conception of organization."

Or, au point de départ il conçoit l'organisation comme un modèle biologique constitué de nombreux systèmes qui sont interreliés et dont les composantes sont en état de tension continue. Il est ainsi vite appelé à parler de structure d'organisation dont le but est d'assurer une cohésion ou une permanence à l'organisation. Puis il continue en indiquant que la structure démontre la hiérarchie pyramidale de l'autorité.

---

(94) William J. Gore - Administrative Decision-Making. New-York-John Wiley & Sons. 1964. p. 191.

Approchant d'une façon plus analytique l'étude de la structure il écrira: (p. 159)

> "Structure seems to manifest itself in roles, in status, and belief."

Or il est généralement admis que l'élément analytique le plus manifeste d'une structure est sa notion de rôle à un point tel que certains auteurs parlent de la théorie du rôle.

Si l'on privilégie ce concept en fonction de la structure, on comprendra que cette dernière peut représenter une forme latente d'action, car une structure, comme la prise de décision elle-même ne saurait avoir sa propre raison d'être. Mais la conjugaison des deux peut s'opérer dans le choix d'une action dans la ligne ou selon la finalité visée au niveau de l'individu organisationnel. Il ne faut jamais perdre de vue l'objectif de l'organisation, que cet objectif soit final ou intermédiaire.

Or l'objet de la prise de décision s'effectue toujours sur les moyens pour atteindre un objectif, même si cet objectif s'avère lui aussi un intermédiaire pour une autre fin.

Ce rôle de prise de décision est dévolu à la structure, i.e. à la personne constituée en autorité. Citons ici Gore,(95) qui voulant intégrer la prise de décision dans une théorie d'organisation selon un modèle biologique, donne le résumé de sa pensée:

---

(95) Op. cit. pp. 174-175.

> "Perhaps the most important finding suggested by this research is that decision as a device for accommodating change, and organization as a strategy for pursuing collective individual goals cannot be separated from each other. In every case history considered here they were interdependent. Organization provides the limits, the linkage, the ends, the acceptable means and the sanctions for change. Decision-making provides definitions of change, cost-benefit estimates, estimates of consequences, and a new consensus in place of obsolete values."

Philip Selznick dans un volume d'Etzioni[96] en arrive à la même conclusion lorsque à la fin d'une analyse sur les "Foundations of the theory of Organization" il écrit en résumé (p. 22):

> "it is recognized that control and consent cannot be divorced even within formally authoritarian structures."

Ce qui n'est pas explicite ici, c'est que cette notion de contrôle doit être comprise à l'intérieur du processus de prise de décision où s'effectue ce contrôle.

La même chose est peut-être dite plus formellement quelques lignes plus haut par Urwick[97] lorsqu'il écrit:

> "That proper or formal channels in fact function to confirm and record decisions arrived at by more personal means."

On aura reconnu ici que Urwick au début de son énoncé fait allusion aux structures d'organisations qui en somme "officialisent"

---

(96) Etzioni Amitai - Associological Reader in Education. 2-Ed.

(97) Op. cit. p. 21.

les décisions de groupe.

Même évidence chez Talcot Parsons[98] qui écrit ce qui suit:

> "A more familiar approach to the structure of an organization is through its constituent personnel and the roles they play in its functioning."

D'une façon assez évidente T. Parsons étudie la structure d'organisation par le rôle qu'y joue son personnel et plus loin il identifiera ce rôle en terme de responsabilité formulée habituellement comme l'élaboration de politique ou la prise de décision. Pour lui donc la prise de décision est un rôle, parmi d'autres, de l'organisation.

Nous retrouvons la même perception chez Sheldon S. Wolin[99] qui analysant les théories d'organisation les ramène à deux écoles de pensée qu'il appelle les "organicites" et les "rationalistes".

Si pour les premiers, la fonction primaire de l'organisation est de promouvoir les valeurs de la stabilité sociale, de cohésion et d'intégration, il en est autrement pour les seconds.

En effet, Wolin à leur sujet dira:

---

(98) Op. cit. p. 36

(99) Op. cit. p. 133

> "The second group in contrast, views organizations as rationally arranges structures designed for specific purposes, such as making goods or making decisions."

Ici l'affirmation qu'une structure d'organisation est faite spécifiquement pour la prise de décision est évidente et explicite.

Et parmi les principaux tenants de cette école, il cite Herbert Simon et Chester Barnard. Nous y reviendrons plus tard.

Van Miller(100) plus que bien d'autres a étudié la prise de décision faite cependant dans le cadre de l'organisation scolaire américaine. Sur le plan légal, on peut dire que la situation canadienne est sensiblement égale à celle des Etats-Unis. Son troisième chapitre s'intitule: "Decision-making and Execution". Après avoir passé en revue les objets de prise de décision et leurs conditions d'exercices, il en vient à parler de la structure institutionnelle de la prise de décision. C'est alors qu'il termine cette section en écrivant ceci: (p. 76)

> "Educational decisions are made within a legal and institutional system of decisions already made and of procedures for making decisions. That institutional structure exists in a social setting that shapes the structure and that influences dominantly the kinds of situations considered and the nature of the decisions reached".

---

(100) - Van Miller. - The public Administration of American School systems. Ch. 3.

Nous voyons ici non seulement une interrelation entre la prise de décision et la structure d'organisation, mais aussi l'influence du milieu ambiant sur cette dernière. C'est comme une réaction à chaîne où l'on peut soit directement ou indirectement influencer la décision, mais toujours par le canal de communication que représente la structure formelle et légale. Voilà donc un rôle de cette dernière, soit la localisation des niveaux de décision dans l'organisation. Une structure formelle localise cette prise de décision comme étant une propriété attachée au poste et non à l'individu qui l'occupe. En conséquence, il faut encore conclure que la prise de décision est une fonction nécessaire de l'organisation qui exprime ses besoins en termes de responsabilités et devoirs attachés au poste ou rôle détenu par un titulaire.

Nous abordons maintenant les deux grands théoriciens que furent Chester Barnard et Herbert Simon. Le premier,(101) voulant cerner le problème de la théorie de l'organisation d'une façon globale, présente un schème conceptuel divisé en deux sections. On retrouve donc des concepts d'ordre structurel et des concepts d'ordre dynamique. Il va de soi que cette distinction d'ordre conceptuel ne s'applique pas existentiellement dans la pratique courante, mais nous aide quand même à saisir leur interdépendance. C'est là d'ailleurs le but de toute conceptualisation.

---

(101) Chester I. Barnard - Organization and management. Cambridge. Harvard University Press. 1948. p. 132.

Or parmi les concepts structurels, on retrouve l'organisation formelle qui correspond à notre variable indépendante tandis que parmi les concepts dynamiques, on retrouve le processus de la prise de décision, une des deux variables dépendantes.

Nous croyons donc que le schème conceptuel de Barnard sur la théorie de l'organisation peut nous permettre de confronter entre elles les deux variables impliquées. Cependant il n'est pas tout d'établir une interrelation entre variables. Même si ces variables dans leur interdépendance réciproque, s'influencent mutuellement, il convient aussi de tenter d'indiquer non seulement la nature mais le sens de l'influence d'une variable sur une autre, i.e. la ligne de force indiquant où s'initie cette influence réciproque. Il va de soi que la variable dépendante subit au point de départ l'influence de la variable indépendante. C'est dans ce sens du moins que nous croyons percevoir chez Barrard son schème conceptuel où les concepts d'ordre structurel semblent être des antécédents aux concepts d'ordre dynamique qui sont donc conséquents.

C'est du moins dans ce sens qu'en général nous percevons la littérature sur ce sujet. Il y a quand même deux exceptions notables qui à mon avis n'infirment pas le sens du courant observé, mais démontrent davantage la force de l'interaction entre les deux variables étudiées.

Il s'agit de Griffiths[102] et de Simon[103] qui tous les deux partent de la prise de décision pour définir l'organisation. Cela semble indiquer l'inverse de l'approche de Barnard et d'autres auteurs. Nous croyons que dans la réalité, il n'en est pratiquement rien, car une fois l'organisation formelle définie même en fonction de la prise de décision, cette dernière, si dans l'ordre de l'intention est venue en premier, sera en deuxième au moment de l'exécution.

Simon[104] a peut-être une autre approche plus analytique et aussi intéressante. Il semble influencé par Taylor et Urwick et les complète lorsqu'il écrit.

> "Most analyses of organization have emphasized "horizontal" specialization - the division of work as the basic characteristic of organized activity.... In this study we shall be primarily concerned with "vertical" specialization, the division of decision-making duties between operative and supervisory personnel."

Cette spécialisation verticale sert donc de base à la division hiérarchique de l'autorité.

Etudiant cette question dans sa thèse de doctorat

---

(102) D. Griffiths - Administrative theory. p. 76.

(103) Simon Herbert A. - Administrative Behavior. p. 37.

(104) Simon Herbert A. - Op. cit. p. 9.

M. Yves Poirier[105] écrivait ceci:

> "La spécialisation verticale est requise par l'existence de la spécialisation horizontale, par l'expertise nécessaire pour le bon fonctionnement du processus de prise de décision et par le mécanisme de la délégation d'autorité."

Ne pouvant avoir l'une sans l'autre, et aucune spécialisation n'ayant son existence en propre, l'organisation offre beaucoup plus l'image d'une dualité que celle d'une dichotomie. S'il n'y a pas de division du travail, il ne sera pas question de coordonner. Mais en présence de fractionnement d'un travail, il faut éviter non seulement l'anarchie mais la détérioration même de la qualité du travail par la coordination faite aux différents échelons des cadres. Cela est la première raison invoquée par Simon pour légitimer cette spécialisation verticale. Pour la seconde raison, Simon[106] s'exprime ainsi:

> "Second, just as horizontal specialization permits greater skill and expertise to be developed by the operative group in the performance of their tasks, so vertical specialization permits greater expertise in the making of decisions."

Finalement, la troisième raison invoquée est celle de la fixa-

---

(105) Yves Poirier - Une analyse de facteurs administratifs au moyen d'une étude comparative des perceptions de ces facteurs par quinze théoriciens de l'organisation et de l'administration scolaire. Ph. D. Thesis, Ottawa 1971. p. 63.

(106) Simon H. Op. cit. p. 9

tion de la responsabilité chez le preneur de décision.

Terminons sur ce théoricien de l'organisation en apportant une citation de Pfiffner et Sherwood[107] qui en un sens résume son approche conceptuelle et démontre l'interdépendance des deux concepts étudiés.

> "Simon maintains that the best way to analyse an organization is to find out where the decisions are made and by whom".

C'est ce que prétend pouvoir faire le "Decision Point Analysis" instrument de mesure employé dans cette recherche.

En dernier lieu, citons deux auteurs qui d'une façon formelle et explicite ont etudie la "structure decisionnelle" d'un système scolaire. Il s'agit de Lutz et Iannaccone[108] qui maintiennent que la structure hiérarchique demeure le meilleur point de départ pour l'étude du pouvoir à l'intérieur d'un système scolaire. D'une façon typique, l'organigramme origine avec la commission scolaire pour aboutir finalement dans la classe même du professeur. De façon bien pertinente les auteurs rappellent ceci à la page 28:

> "The chart's descending levels also imply the narrower parameters of decision-making discretion allowed each successive lower level of office".

---

(107) Pfiffner & Sherwood - Administrative Organization. p. 22.

(108) Lutz & Iannaccone - Understanding Educational Organizations. Chls. E. Merrill, Columbus. Ohio - 1969.

Evidemment cet aspect formel ne considère que le point de vue légal qui localise le pouvoir interne et la responsabilité.

Toutefois si ces deux auteurs nous montrent l'interrelation entre les deux variables étudiées, ils nous en font voir aussi les limites et ces restrictions pourront s'avérer fort utiles, au moment de l'analyse et de l'interprétation des données.

On peut dire en effet que l'aspect informel de l'organisation n'est pas considéré et qu'au bas de la pyramide d'organisation, les individus qui s'y trouvent peuvent préférer un autre modèle d'organisation pour faire valoir leur pouvoir. C'est ainsi que les deux auteurs ajoutent ceci, p. 28:

> "Such points (of decision-making) indicate to those seeking to influence decisions, where power may be most efficiently brought to bear".

Terminons l'étude des théoriciens par une dernière citation d'un auteur Hall,(109) qui vient de publier une étude assez complète sur les organisations. Etudiant ces dernières sous le modèle d'un système fermé, i.e. constituant des instruments pour l'atteinte de fins spécifiques, il en arrive à écrire ceci qui corrobore tout ce qui a été rapporté à ce sujet:

---

(109) Hall Richard H. - Organizations: structure and process. p. 20.

"Decision-making is based upon officially established rules and criteria that are attached to the position".

Au niveau maintenant de la recherche, il ne semble pas possible de trouver un projet mettant en interrelation la prise de décision, étudiée d'une façon macroscopique, i.e. au niveau même d'une grande unité administrative, avec l'étude d'une caractéristique de la structure, à savoir son unité (ou dualité) de direction . Il existe quand même quelques recherches doctorales où on a étudié l'interaction entre la prise de décision, soit de groupe ou individuelle avec d'autres caractéristiques ou propriétés de la structure. Ce qui nous intéresse, en plus de leur conclusion, c'est la nature du rationnel qui a servi à confronter les variables étudiées. En voici quelques exemples.

Merle Lee Hawes,(110) fut un de ceux qui étudièrent l'interrelation entre la prise de décision et la structure d'organisation, considérant le nombre de positions ou fonctions de gestion en existence.

Cette recherche s'effectua dans treize Etats Américains en 1963. L'auteur trouva que la variable prin-

---

(110) Merle Lee Hawes.- Centralization of Decision-making in the Cooperative Extension Service. Unpublished Ph. D. Dissertation. Un. of Wisconsins. 1963.

cipale expliquant la différence dans le degré de centralisation de la prise de décision correspondait au nombre de positions ou de fonctions de gestion. Rappelons ici que cette variable indépendante se retrouve dans des lois de Mooney & Reily sur les structures d'organisation.

Une autre recherche cependant ne put conclure d'une façon positive entre deux variables de même nature. Il s'agit de celle de James F. Jordan(111) qui étudia la centralisation de la prise de décision en fonction de certaines caractéristiques du bureau des commissaires d'école, du surintendant des écoles et du personnel des écoles. Cette recherche s'effectua dans six systèmes scolaires comprenant entre 5,000 et 10,000 étudiants chacun. Il a semblé que l'influence de la tradition fut plus évidente pour expliquer une variation dans la variable dépendante que les caractéristiques étudiées au niveau de la variable indépendante, à savoir le degré de connaissance des commissaires d'écoles sur les structures d'organisation de l'école, la stabilité du surintendant à son poste et la connaissance par les enseignants des sources du pouvoir. Il se dégagea

---

(111) James F. Jordan.- "Processes of delegation in selected school systems" Unpublished E. D. Dissertation. Un. of Pittsburg Dissertation Abstracts. Vol. 24 - 1962.63 p. 1904.

quand même une conclusion intéressante à savoir qu'une connaissance des structures d'organisation et de leur fonctionnement par les commissaires et le personnel scolaire était un élément assurant un modèle unitaire de gestion.

Une étude de H.A. Searles[112] fut plus concluante sur la centralisation de la prise de décision en fonction du comportement du surintendant.

Il trouva en particulier que le surintendant laissait le moins de contrôle de la prise de décision à ses assistants dans les champs de la finance et les relations avec le milieu et leur permettait la plus grande autorité de la prise de décision dans les champs du personnel (staff personnel) et du curriculum. Ces conclusions furent amendées à partir de la perception des normes de la prise de décision faite par le personnel autour du surintendant.

Dans une étude similaire, Lucas[113] trouva le moins de délégation de prise de décision dans le champ des structures,

---

(112) H.A. Searles. - "Role study of Decision-Making reported by Personnel carrying titles as Assistant-Superintendent and Supervisory functionaries in the district superintendency in selected New Jersey school district." Unpublished Ed. D. Dissertation. Temple University. Dissertation Abstracts. Vol. 24. 1963.

(113) Robert E. Lucas - "Decisional Determinants of the degree of delegation by the chief school Administrator." Unpublished Ph. D. Dissertation. Ohio State University. Dissertation Abstracts Vol. 24, 1963 - p. 160.

de l'organisation et des relations de l'école avec le milieu tandis que le plus haut degré de délégation fut trouvé pour le personnel enseignant et l'aménagement physique du milieu scolaire.

Cette recherche fut menée dans 75 districts scolaires locaux dans l'état de Ohio et on obtint des réponses de 66.6% de ces unités administratives.

Notons que les secteurs où l'on observe une indécision de la délégation de la prise de décision sont ceux du curriculum et de l'enseignement.

Mais la conclusion la plus intéressante de l'étude des données indique une relation entre la délégation de prise de décision, i.e. sa décentralisation, et les districts scolaires qui ont une description organisée et systématique de leurs tâches, qui possèdent le plus grand nombre d'étudiants, la plus haute évaluation de taxes par enfant, et qui ont connu une réorganisation de districts depuis les cinq (5) dernières années.

Dans un autre travail qui n'est pas une recherche comme telle, mais un article de revue, Gore et Silander[114] se posent de sérieuses questions sur la nature et le sens de l'interdépendance de deux variables étudiées; la prise de décision et la structure de groupe. Leur problème, loin de nier la nature et l'existence même du lien entre ces variables, consiste à en fixer les limites en termes de déterminant et d'abou-

---

(114) William J. Gore et Fred S. Silander. "Research notes and comments". Administrative Science quarterly 4 - June 1959.

tissant, i.e. de cause à effet. C'est pourquoi ils se demanderont: (p. 106-107)

> "Is the dynamic choice-making behavior separate from the static structure of the group? Or is decision-making essentially structure in motion, in much the same way that energy is matter in another state?".

Une chose est certaine, les deux concepts sont différents et interdépendants. En effet une structure d'autorité indique les relations institutionnelles qui s'étendent verticalement et horizontalement à travers l'organisation entre et parmi les niveaux d'administration.

D'autre part la prise de décision est dévolue à la structure en autant qu'elle en constitue un rôle, de sorte que ce rôle devient une représentation du processus administratif de l'organisation. En d'autres termes, comme nous l'avons déjà d'ailleurs indiqué, le rôle représente l'aspect dynamique de l'institution et sa description peut se faire en terme de prise de décision au niveau de l'individu.

Nous répétons encore que cette fonction est consécutive et postérieure à l'existence d'une structure formelle dûment identifiée. Ce qui finalement assure une force de cohésion entre les deux variables en cause peut trouver son explication au niveau des forces du système social, tel que le réseau de communication et de coordination, les organisations non-

formelles, etc.

Pour revenir à une recherche doctorale, citons celle de Simpkins[115] où l'auteur étudie la distribution de la prise de décision à l'école. Au troisième paragraphe de son résumé de thèse (p. III) il écrit ceci:

> "The distribution patterns of decision-making authority were classified according to authority structures recognized in the literature on formal organization."

Nous retenons donc que la classification de la prise de décision se fait à partir d'une structure d'organisation. Pour ce faire, l'auteur s'appuie sur la littérature reconnue sur l'organisation formelle. La nature de son étude diffère de la nôtre vu qu'il s'intéresse surtout à la variable dépendante, voulant identifier des niveaux et des champs possibles de conflits en comparant ce qui est "perçu" et ce qui est "souhaité" au niveau de la prise de décision. Mais tout cela s'inscrit préalablement dans un cadre de structure d'organisation. L'auteur rapporte plusieurs constatations. Citons la suivante: (p. V)

> "In contrast evidence on teacher perceptions was consistent with the body of research and opinion which holds that the school remains essentially bureaucratic in organizational style, with considerable teacher autonomy being retained for immediate teaching tasks."

---

(115) Simpkins - The distribution of Decision-Making Authority in the school. Ph. D. Thesis. Alberta 1968.

Nous rappelons ici que notre variable indépendante est présentée dans le contexte du modèle wébérien de l'organisation et que comme la thèse de Simpkins, elle est mise en interrelation avec la prise de décision.

Au niveau des conclusions, il y aurait beaucoup à rapporter. Bornons-nous à un commentaire de Simpkins et Friesen[116] dans une revue:

> "For other school tasks, the decisions were perceived to be made within the chain of command."

Nous retrouvons encore ici deux des variables de la présente étude.

Glen Eye[117] dans une recherche intéressante étudia les interrelations entre trois variables; la perception de la prise de décision, le changement planifié du curriculum et l'implantation d'une nouveau curriculum. Laissons de côté ses conclusions pour s'en tenir à son rationnel qui s'appuya sur la théorie du système social. Retenons l'approche qu'il prend lorsqu'il écrit: (p. 4)

---

(116) Simpkins & Friesen - Teacher participation in school Decision-Making. in the Canadian Administrator. Vo. VIII. Jan. 1969. p. 14

(117) Glen G. Eye - Relationship between instructional change and the extent to which school administrator and teachers agree on the location of responsibilities for administrative decision. Ph. D. Thesis - 1966.

> "According to this theory, administration may be examined from three stances. 1- structurally, administration may be considered as a hierarchy of superordinate-subordinate relationship within this social system. 2- functionally, within this hierarchy of relationship is the locus for allocating and integrating roles in order to achieve the goals of this system. 3- operationally, administrative processes take place in environments characterized by person-to-person relationship."

Ce qui nous intéresse d'abord dans cette description séquentielle de l'administration, ce sont les deux premières phases. Nous croyons pouvoir en effet relier la variable indépendante à l'approche structurelle et ensuite la première variable dépendante à l'approche fonctionnelle. A ce moment, la notion de rôle devient un concept-clef qui constitue le joint dans les deux premières phases.

Quant à la thèse de Denis Massé, elle aborde plusieurs problèmes qui sont situés dans un cadre bureaucratique et professionnel. J'en retiens un en particulier tel qu'énoncé par l'auteur:(118)

> "An attempt was also made to verify the potential conflict suggested by the literature and research findings between the hierarchical structures of our school systems and the thrust by teachers for greater authority and participation in the decision-making process."

---

(118) Denis Massé - Teacher participation and professional attitudes. Ph. D. Thesis. Edmonton 1969 - p. 6-7

Ici encore on trouve confrontées ensemble les notions de structure et de prise de décision. Dans cet extrait, il n'y a pas d'indication de rationnel, mais il est facile de voir que l'auteur confronte la théorie bureaucratique de l'organisation avec la théorie de la professionnalisation et que le lien entre les deux s'effectue au niveau de l'analyse de la prise de décision.

Une autre étude a porté sur la prise de décision au niveau de l'organisation scolaire. On y a notamment étudié la participation des enseignants.

Il s'agit du travail de E. Miklos[119] où le rationnel n'est pas explicite, mais où il rapporte une proposition intéressante de Price: (p. 27)

> "On the basis of an intensive examination of studies carried out in about fifty organizations, he concluded that organizations which have rational-legal types of decision-making are more likely to be effective than those which have primarily a charismatic type of decision-making."

Il est clair ici que la prise de décision doit s'exercer dans un cadre formel, organisé et structuré. Or nous avons déjà défini qu'une régionale scolaire répondait à cette exigence et que l'unité (ou dualité) de direction était une caractéristique de la structure d'autorité.

Le reste de l'article est une analyse intéressante

---

(119) Miklos - The Canadian Administrator - Increasing participation in Decision-Making. Vol. IX - March 70.

de la participation possible des enseignants par example dans une structure plus permissive au niveau de l'école.

Une autre étude, de doctorat celle-là, analyse la participation de l'enseignant et de l'administrateur à la prise de décision en ce qui concerne le programme d'étude scolaire. Il s'agit de Sasse[120] qui avant de parler de la prise de décision se livre à une étude de l'organisation scolaire qui doit servir d'assise à cette dernière. Il cite certains auteurs classiques, des théories d'organisation dont nous avons déjà fait mention de sorte qu'il n'est pas nécessaire de les répéter. Signalons toutefois que Sasse veut faire oeuvre plus originale et authentique en ce qui concerne le monde scolaire. Il ne rejette pas l'apport de la recherche faite dans l'industrie et au gouvernement mais il préconise la particularité du système scolaire. C'est pourquoi il relève à la page 6 de sa thèse le concept d'organisation de Parsons, basé sur les trois niveaux hiérarchiques que nous connaissons. Appliquant cette théorie au monde scolaire, il place les enseignants au niveau technique et les administrateurs au niveau gestionnaire. Nous retrouvons là sa justification d'étudier en même temps la prise de décision chez l'enseignant et l'administrateur comme nous le ferons nous-mêmes. L'auteur a peut-être un apport particulier lorsque citant Charters p. 4 il nous montre que quatre concepts

---

(120) Edward B. Sasse - Teacher and Administrator participation in decision-making and curriculum development. Ph. D. Thesis. Wisconsin. 1966.

fondamentaux de l'organisation formelle ont été développés ces dernières années: à savoir, la tâche, la position, les relations d'autorité et le département. Le troisième concept débouche d'emblée sur la structure hiérarchique qui revient à servir de pivot d'analyse à la prise de décision.

Une dernière étude, celle de Kenneth H. Reinke(121) nous fournit davantage le "ratio" qui peut mettre en interrelation les trois variables étudiées.

Le rationnel retenu correspond à l'aspect normatif du modèle administratif de Getzels et Guba que l'on peut voir ci-dessous:

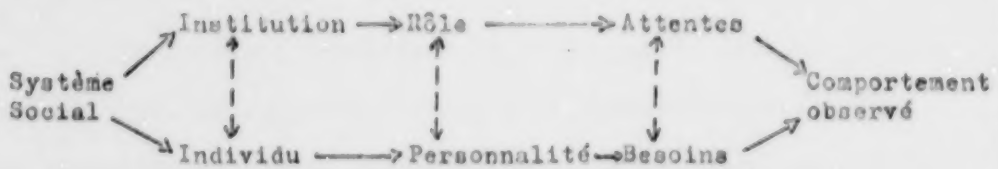


fig. 1. - Modèle pour l'étude de l'interrelation des trois variables étudiées.

Ce modèle de Getzels, soit d'une façon globale ou partielle, a servi à de nombreuses recherches dans le domaine des interrelations entre l'organisation et l'individu. Nous ne retenons ici que l'aspect normatif de ce modèle théorique.

Or nous savons que les trois composantes majeures de l'approche sociologique de l'administration sont décrites ou conceptualisées en terme de structure, de processus et d'attente.

(121) Reinke Kenneth H. - Authority Structure and Decision-Making in School Systems". U. of Wisconsin. 1964.

Il faut donc associer la variable indépendante avec la première composante qui est la structure. Cette variable indépendante sera définie plus loin d'une façon opérationnelle.

D'autre part la variable dépendante, le profil décisionnel, sera identifiée avec la 2e composante qui est le processus ou le rôle dévolu à l'institution. Finalement la dernière variable, l'efficacité administrative sera reliée à l'attente.

Donc, pour résumer, la dimension normative de ce modèle représente trois aspects de l'administration, soit l'aspect "structurel", l'aspect de "processus" et l'aspect "fonctionnel". Le présent travail se veut une étude de l'interaction de ces trois aspects.

Il convient finalement de noter que la variable dépendante, prise de décision, répond à la théorie administrative de Griffiths et que la variable indépendante répond davantage au modèle bureaucratique de Weber sur la théorie des organisations.

Considérons maintenant plus brièvement le deuxième volet de notre rationnel i.e. celui qui veut relier l'efficacité administrative à la structure d'organisation.

Au niveau de l'interrelation entre l'efficacité administrative et la structure d'organisation, Morphet[122] à la suite particulièrement des principes administratifs de

---

(122) Morphet & All - Educational Organization and Administration, p. 93.

Fayol affirme ceci:

> "Administrative efficiency is increased by having a single executive head of an organization or the effectiveness of an organization is enhanced by having a single executive head".

Il lui apparait donc évident que l'efficacité administrative dépend de la caractéristique de la structure que nous étudions présentement. Nous nous limitons à une autre citation sur cet aspect du rationnel. Il s'agit de Hall(123) qui analysant la structure organisationnelle rapporte ceci:

> "While it is possible to study goals without much concern for structure, it would be fruitless to examine effectiveness without considering the various structural arrangements that might be related to different forms of effectiveness".

Cette citation va dans le même sens que celle de Morphet et nous voyons qu'on fait dépendre l'efficacité directement de la structure d'organisation. Nous ne croyons pas devoir développer ici cet aspect de notre recherche par d'autres citations. Nous préférons dans les quelques pages suivantes mieux situer cette efficacité organisationnelle dans son contexte particulier.

Au point de départ l'organisation scolaire se situe

---

(123) Hall Richard H. Organizations; structure & process. pp. 105-106.

justement dans la catégorie des entreprises publiques et de service, parmi les organismes les plus difficilement mesurables, car il est à peu près impossible d'en évaluer complètement le produit fini. Si on peut établir comme but global d'un système éducatif celui de donner la meilleure éducation possible, il est par contre difficile de mesurer jusqu'à quel point ce but est atteint. Point n'est besoin de longues dissertations pour démontrer que l'éducation est un processus qui se poursuit toute la vie, que l'école n'est qu'une étape dans ce continuum et que même durant cette étape de multiples facteurs autres que l'école peuvent exercer une influence sur l'éducation d'une personne.

Parler d'efficacité de l'organisation scolaire en termes de "input" et "output" ne conduit donc à aucune conclusion valable car s'il est possible d'évaluer certaines composantes de l'input au niveau des coûts, des investissements, du temps, etc., les mesures ne valent plus pour évaluer l'output c'est-à-dire l'éducation donnée et reçue, l'épanouissement de l'individu, son adaptation à la société, etc. Si on peut dénombrer les groupes d'étudiants qui graduent chaque année des écoles il n'en va pas de même de la qualité de ces individus et de leur formation. Les données que l'on peut obtenir dans ce domaine deviennent alors le produit de l'appréciation sub-

jective dans la majorité des cas.

S'il apparaît presque impossible de mesurer objectivement l'efficacité globale d'un système d'éducation, même sur le plan régional, il en est de même des individus qui travaillent dans le système et des divers niveaux de responsabilité. Ainsi comment évaluer si la direction générale, dans une commission scolaire régionale, conduit efficacement le système vers l'atteinte de ses buts s'il est impossible ou du moins très difficile de mesurer à quel degré ces buts sont atteints ou même d'identifier de façon concrète les buts à poursuivre. Nous en venons donc à la conclusion qu'il faudra accepter les jugements de valeur qui consistent à percevoir les nuances entre des comportements bons ou moins bons pour l'organisation, des actions mieux adaptées ou moins valables dans la poursuite des buts exprimés ou jugés bons à atteindre.

Il nous apparaît donc très légitime, tels Georgopoulos, Man ou l'étude de Parsons, de recourir à l'évaluation interne de l'organisation par ses membres concernant l'efficacité d'un de ses rouages. Il nous semble, en effet que les spécialistes de l'éducation, ceux qui vivent et travaillent à longueur d'années dans le système, sont les personnes les plus aptes à identifier si le système atteint les objectifs fixés et à juger de la valeur de ces objectifs, à diagnostiquer les réussites, les

échecs, les faiblesses ou les omissions, bref à évaluer l'efficacité générale du fonctionnement.

En ce qui concerne la direction générale des commissions scolaires régionales nous croyons que l'entourage immédiat, soit le personnel de cadre appelé à travailler directement ou étroitement avec la direction générale sera le plus en mesure de porter un jugement sur son fonctionnement. L'efficacité sera perçue et définie comme tout comportement ou acte de nature à susciter dans le milieu une action positive, propre à créer un milieu éducationnel meilleur avec la meilleure utilisation possible des ressources disponibles. Cette action sera dite efficace car elle procure un mieux-être. Par opposition une action sera jugée inefficace ou moins efficace si elle provoque une réaction négative par rapport à l'atteinte des buts ou encore si elle permet l'atteinte de ces buts mais au prix d'efforts plus grands, tant au plan matériel qu'humain, que le choix de d'autres alternatives.

Pour mesurer ces comportements et ces actes l'échelle PURDUE, qui avait retenu notre attention au point de départ, nous a semblé un instrument valable car on y identifie déjà un certain nombre de comportements ou d'activités considérés comme ayant une influence sur l'efficacité. Cet outil, mis au

point il y a une vingtaine d'années, a été largement utilisé pour l'évaluation des administrateurs de divers secteurs d'activités. A notre connaissance, toutefois, il n'a jamais été utilisé au Québec dans le système scolaire. Nous sommes conscients que cette échelle d'évaluation ne mesure pas tous les comportements et tous les aspects de l'efficacité car il y a toujours des activités qui échappent à toutes classifications. D'autre part, une mesure qui se voudraitexhaustive dans le domaine de l'administration scolaire devrait contenir un si grand nombre d'items qu'elle en deviendrait ennuyeuse, difficile d'emploi et creerait à la longue peut-être plus de confusion que de clarté. L'échelle PURDUE évite de tomber dans ce piège et, tout en demeurant un outil facile d'emploi, elle permet de couvrir les principaux champs d'activités où l'administrateur a à prendre position.

Le but spécifique de notre recherche était donc de voir si les administrateurs, au niveau de la direction générale, dans les commissions scolaires régionales, étaient perçus par leurs subordonnés immédiats comme également efficaces dans l'un ou l'autre des types de structures. Prenant pour acquis que les commissions scolaires du Québec doivent poursuivre les mêmes fins éducatives, qu'elles sont soumises aux mêmes normes et

qu'il n'existe aucune preuve indiquant que l'un ou l'autre type de structures ait éprouvé, à un moment donné, des difficultés particulières de recrutement de personnel administratif, nous sommes enclins à croire que les différences dans les perceptions de l'efficacité peuvent être imputables à la différence des structures, à savoir qu'un type de structures favoriserait plus ou moins que l'autre des comportements ou un agir perçus comme efficaces.

L'hypothèse à vérifier se formulait donc comme suit: "Il existe une différence dans la perception de l'efficacité, au niveau de la direction générale, entre les commissions scolaires régionales du Québec de type unicéphale et celles de type bicéphales."

Dans les commissions scolaires de type unicéphale, le poste évalué était celui du directeur général. Dans les commissions scolaires de type bicéphale nous avons choisi d'évaluer le poste du directeur pédagogique ou directeur de l'enseignement selon les diverses appellations locales. Nous avons choisi ce poste de préférence à celui du directeur des services administratifs ou financiers parce que nous croyons que les activités du directeur pédagogique sont plus immédiatement reliées à la poursuite des fins du système éducatif. Ces activités nous apparaissent également plus faciles à évaluer par les

autres spécialistes de l'éducation car elles se situent dans le même champ de spécialisation.

Etant donné ces affinités nous croyons également jusqu'à un certain point que la différence dans les perceptions entre les deux groupes irait dans le sens d'une cotation plus élevée de l'efficacité chez les directeurs pédagogiques que chez les directeurs généraux.

VIII

Définitions opérationnelles.

Une Commission scolaire régionale à structure "monocéphale" est celle où le directeur général est le seul intermédiaire entre les commissaires de la commission scolaire régionale et tous les autres paliers administratifs inférieurs, incluant le niveau de l'enseignement.

Une commission scolaire régionale à structure "bicéphale" est celle où le directeur général et le secrétaire-trésorier sont tous les deux des intermédiaires au même niveau entre la commission régionale et le reste tel qu'énoncé ci-haut.

Dans le premier cas, le directeur général a autorité sur le secrétaire-trésorier. Il est donc responsable de l'aspect financier et pédagogique de l'administration de la régionale. Dans le deuxième cas, il ne contrôle que l'aspect pédagogique, le secrétaire-trésorier relevant comme lui directement de la Commission Scolaire.

Le profil décisionnel correspond au degré de centralisation tel que mesuré par le "Decision Point Analysis", instrument de mesure qui fut traduit et adapté à la présente recherche. Plus le profil est centralisé, plus le score est élevé. Un profil est d'autant plus centralisé que le niveau

de la prise de décision se situe au sommet de la pyramide.

L'efficacité administrative correspond à la perception qu'ont les subordonnés immédiats du directeur général dans les monocéphales ou du directeur d'étude dans les bicéphales au sujet de sa performance personnelle telle que mesurée par l'échelle de Purdue. Cet instrument fut également traduit mais ne requerra aucune adaptation vue le caractère universel de ses questions.

IX

Les Hypothèses.

Les hypothèses sont présentées dans la forme dite "nulle".

1.- Il n'y a pas de différence significative entre le profil décisionnel d'une régionale scolaire monocéphale et une régionale scolaire bicéphale.

2.- Il n'y a pas de différence significative entre l'efficacité administrative perçue au niveau du directeur général d'une régionale monocéphale et l'efficacité perçue au niveau du directeur des études d'une régionale bicéphale.

3.- Il n'y a pas de différence significative entre la "congruence" ou l'accord sur la perception de la localisation de la prise de décision entre les deux sortes de structures administratives prises globalement.

4.- Il n'y a pas de différence significative entre la "congruence"ou l'accord sur la perception de la localisation de la prise de décision entre les deux sortes de structures administratives prises niveau par niveau, selon les 4 niveaux identifiés.

X

LES INSTRUMENTS DE MESURE

A) L'analyse au niveau de prise de décision. (The Decision Point Analysis Instrument).

Cet instrument de mesure remonte à 1957 alors qu'on s'efforça d'identifier les fonctions essentielles dans le développement et l'implantation d'un curriculum. Ces fonctions concernant la supervision ou l'administration d'un programme d'étude, furent identifiées et dénombrées à environ quatre cents (400). C'était le point de départ qui devait permettre l'élimination progressive de tâches moins évidentes. Ce travail fut fait conjointement par les chercheurs et les praticiens. On en arriva donc ainsi à identifier quarante-quatre (44) tâches administratives. Ce travail s'effectua dans le système d'écoles publiques de Janesville (U.S.A.).

Ce travail de raffinement, en vue d'établir un instrument valide de mesure, continua de sorte que la liste des tâches administratives diminua à trente (30). Cet instrument, dont le nombre de tâches était encore provisoire, fut appliqué à dix-sept (17) fonctions ou postes afin maintenant d'identifier les niveaux de décision dans un système scolaire. Toutes les personnes impliquées dans les différentes positions du système

furent invitées à répondre à ce questionnaire. Cela eu pour effet de réduire encore le nombre de questions à vingt-cinq (25) et de le stabiliser à ce nombre. Il en fut de même pour le nombre de fonctions qui de dix-sept (17) fut ramené à dix (10).

L'instrument final, comprenant vingt-cinq (25) questions, était divisé également parmi les cinq champs d'administration suivants: le personnel enseignant, le personnel administratif, le curriculum, la gestion des affaires et les relations de l'école avec son milieu.

Quant au dix (10) positions identifiées dans le système scolaire, les voici selon un classement fait au hasard: gérant d'affaire, principal, vice-principal, chef de département, superviseur de sujet spécial, directeur général (surintendant), directeur du programme (ou des études), coordonateur du service d'orientation, les commissaires d'école, et les enseignants.

Nous avons du modifier la liste des positions ou fonctions vu des appellations ou définitions différentes entre les monocéphales et les bicéphales ou à l'intérieur même de ces dernières. Le nombre fut porté à quinze (cf. Appendice A. p. 4) avec la possibilité d'en rajouter selon le cas. Tous ces postes furent ultérieurement attribués à quatre niveaux d'administration au moment de l'analyse statistique.

Pour chacune des décisions qui doivent être

prises concernant un des cinq champs d'administration, les trois questions suivantes sont posées:

a) Qui prend cette décision?

b) Quelles sont les autres personnes qui participent à cette prise de décision?

c) Quelle est la nature de votre participation dans cette prise de décision.

Ces questions permettent donc de déterminer qui prend effectivement la décision, ceux qui y participent, et la nature même de la participation de celui qui répond au questionnaire.

Toutefois, pour vérifier les hypothèses de cette recherche, seule les réponses indiquant la localisation première de la prise de décision (question A) et la nature de la participation du répondant (question C) seront retenues pour fin d'analyse.

Validité et constance.

L'analyse du niveau de décision (the decision point analysis) se fait en demandant qui prend principalement la décision (question "A") et qui en deuxième et troisième lieu (question "B") contribuent à la prise de décision.

Pour la validation de ce test, les auteurs à Janesville (1957) ont compilé seulement les réponses données à la question "A". Ultérieurement, en combinant les deux réponses de la question "B" à celle de la question "A", on nota des changements très mineurs dans l'ordonnance des écoles appartenant à 31 systèmes scolaires différents où 6.138 professeurs et administrateurs furent questionnés.

Les chercheurs de ce projet à Janesville conclurent donc à la validité de l'emploi des réponses seulement à la question "A" de cet instrument de mesure pour vérifier leurs hypothèses de recherche.

Quant à constance (consistency, qui est un synonyme de "reliability" selon Kerlinger[124]) elle fut démontrée par un nouveau test (retest) effectué dans trois (3) systèmes scolaires parmi les 31 qui avaient participé à la recherche. Pour ce faire, on a choisi au hasard un système scolaire dans chacune des trois sections d'une liste les cla-

---

(124) Kerlinger Fred N. Foundations of Behavioral research. N. York, Holt, Rinehart, p. 429.

sant selon un continuum. On a eu ainsi un représentant d'un système scolaire parmi les scores les plus forts, les moyens et les plus faibles lors du test général. Cette nouvelle épreuve eut lieu 6 mois après la première. Ces trois systèmes scolaires s'étaient respectivement classés 4e, 15e et 23e sur 31. Cette mesure de "constance" a donné ce qu'on a appelé "l'index of consistency". Cet index révéla que chacune des 25 propositions fut également élevée dans leur mesure de constance. L'index de l'ensemble des questions "A" et "B" se chiffre à .569 tandis que l'index à la question "C" (sur la perception personnelle) s'établit à .766, ce qui est cinq (5) fois supérieur à la valeur attendue sur la base de "pairage par chance" entre les réponses du test et celle du post-test. Il fut donc considéré à partir de cela, et d'une étude analytique de probabilité que Eye (125) rapporte dans sa thèse, que cet instrument peut être considéré comme étant hautement "consistant" dans sa mesure.

Expérience ou utilisation de cet instrument.

Ce questionnaire figure dans plusieurs thèses de recherche au niveau du doctorat. Mentionnons celle de Bryce, M.

---

(125) Eye Glen G.-Relationship between instructional change and the extent to which school administrators and teachers agree on the location of responsibilities for administrative decision.
USOE, 1966, pp. 35,36.

Fogarty (126). A partir des réponses données à ce questionnaire, l'auteur a été capable de calculer le degré de centralisation de prise de décision dans un système scolaire. Dans une analyse subséquente, il put analyser la même variable selon les 4 niveaux administratifs d'un système scolaire.

Il fut même possible de calculer ce degré de centralisation selon chacune des propositions et selon leur groupement par champ d'activité. Il en arriva donc à trouver des différences significatives parmi les différents systèmes scolaires. Il ne put cependant établir de liens de rapport entre sa variable dépendante (centralisation de la prise de décision) et sa variable indépendante (caractéristiques des directeurs généraux).

Un autre auteur fit une étude parallèle, en considérant cette fois la structure de l'autorité comme variable indépendante. Il s'agit de Kenneth H. Reinke (127).

Dans cette recherche, Reinke a trouvé une relation significativement positive entre une structure linéaire (flat) d'autorité et la centralisation de la prise de décision. Il observa également qu'une structure linéaire d'organisation favorisait un plus grand accord des perceptions du staff sur les

---

(126) Bryce M. Fogarty.- "Characteristics of superintendents of schools and centralization - decentralization of decision-making". Department of Educational Administration, University of Wisconsin Madison, 1964.

(127) Kenneth H. Reinke. - Authority structure and decision-making in school systems. Department of Educational Administration, University of Wisconsin, Madison 1964, 192 pp.

niveaux de décision et qu'une plus grande centralisation de la prise de décision tendait au contraire à diminuer l'accord des perceptions du "staff".

Un autre auteur employa le même instrument dans sa recherche. Il s'agit de Eugene W. Tornow.(128) Cet auteur essaya de déterminer l'existence de relations entre:

1o l'accord entre des perceptions des professeurs du "high school" sur les niveaux de décision et les interactions des administrateurs

2o l'accord (congruence) chez les perceptions des professeurs des niveaux de décision et l'accord des variables personnelles des administrateurs et

3o les interactions des administrateurs et les variables personnelles des administrateurs.

Différents résultats qu'il serait trop long de rapporter ici pour le moment furent trouvés.

Donald C. Francke,(129) dans sa thèse étudia l'exactitude de la perception des enseignants en rapport de leurs be-

---

(128) Tornow Eugene W. - A study of the relationship of teacher's perception of decision points and the interactions of the superintendent of schools, the director of Instruction and the High school Principal. Department of Educational Administration, University of Wisconsin, 1965, 285 pp.

(129) Francke, Donald C.- Perceptual accuracy and personal variables, University of Wisconsin 1965, 197 pp.

soins et pulsions personnels. Une première analyse révéla toutefois qu'il n'y avait pas de lien entre ces deux variables bien qu'il y eut des rapports significatifs entre certains aspects ou éléments des variables. Le même instrument servit encore à Emmet J. Duffy[130] dans sa recherche.

Il conclua, et ce d'une façon générale, que le rôle du directeur, tel que défini par sa participation à la prise de décision perçue par son "staff" était pratiquement semblable à son rôle telle que évalué par l'observateur.

Egalement, il fut observé que le directeur du programme (director of instruction) passe la majorité de son temps aux mêmes deux activités (task areas) que celles auxquelles le directeur se percevait lui-même comme étant impliqué au plus haut point dans la prise de décision, à savoir le programme scolaire et le personnel académique. Il serait encore possible de rapporter cinq autres recherches où cet instrument (Decision Point Analysis) fut mis à contribution.

Citons-en une dernière dont l'auteur est Ed. B. Sasse.[131] Ce dernier utilisa cet instrument d'une façon très analytique dans sa recherche. La position centrale de sa thèse

---

(130) Duffy, Emmet J. - The role of director of instruction-tasks, interactions and processes, University of Wisconsin, 1965, 261 pp.

(131) Sasse Ed. B. - "Teacher and administrator participation in decision-making and curriculum development" (U. of Wisconsin 1966).

était que l'étendue de l'engagement perçu par les enseignants et les administrateurs eux-mêmes dans la prise de décision est en rapport avec:

a) la participation du "staff" dans la production de programmes scolaires, b) la qualité de la production des documents concernant les programmes scolaires, c) la quantité des plans produits et d) l'implantation des programmes scolaires produits.

Deux hypothèses majeures furent donc formulées selon la "forme nulle" à partir de la proposition principale.

On nota effectivement l'absence de relations significatives entre les variables.

L'auteur étudia quatre autres hypothèses secondaires et conclua pour l'ensemble de sa recherche (p. 158) que "Il est évident que les activités sur la prise de décision dans l'organisation scolaire étaient divisées parmi les titulaires de postes variés dans la structure d'organisation, selon différents groupes assumant une responsabilité majeure pour les décisions dans quelques secteurs d'administration tandis qu'ils adoptaient un rôle plus passif dans d'autres secteurs".

Pour résumer l'ensemble de ces recherches, il semble logique de conclure que ce questionnaire s'est vraiment révélé efficace. Signalons qu'il permet au niveau de l'analyse, une étude selon les postes et les secteurs d'administration. Nous nous proposons de faire l'analyse selon au moins les quatre niveaux

d'administration couverts par le questionnaire.

Terminons cette partie en signalant qu'un pré-test a été administré dans une régionale afin d'adapter les postes ou fonctions administratives au contexte québécois. Nous en avons également profité pour apporter des modifications majeures dans la présentation du questionnaire, apportant une économie de temps et d'argent. Quant au contenu des questions, de légères modifications dans la phraséologie furent apportées pour environ le tiers du nombre.

B- L'échelle "PURDUE" pour mesurer l'efficacité administrative.

Tel qu'indiqué précédemment nous avons utilisé l'échelle PURDUE. Cet instrument (voir copie en annexe "B") a été mis au point afin d'aider les administrateurs du secteur de l'industrie et du commerce ainsi que du monde de l'éducation à mieux faire face aux exigences de leurs tâches. Les administrateurs, surtout à un certain niveau, ont rarement l'occasion d'être évalués en détails et de voir quels aspects de leur comportement pourraient être modifiés en vue d'une plus grande efficacité. Cette échelle d'évaluation a donc été développée en vue de leur fournir d'abord un moyen d'obtenir du feed-back sur l'image qu'ils projettent dans le milieu et les opinions de leurs subordonnés sur leurs façons d'administrer. L'anonymat complet des répondants permet à ceux-ci de répondre en toute liberté et en toute confiance. Pour les fins de notre recherche l'anonymat était d'autant mieux conservé que les résultats n'étaient nullement communiqués à la direction générale.

L'échelle PURDUE comprend 36 propositions décrivant des comportements et des activités de l'administrateur sur lesquels ses subordonnés sont appelés à porter un jugement. Ces 36 propositions ont été rédigées à partir de conférences et de discussions avec le personnel administratif et leurs subordonnés, dans divers secteurs de l'administration, et d'une revue soigneuse de la littérature traitant des problèmes administratifs. Dix aspects de la

personnalité et du comportement sont ainsi évalués par ce questionnaire. Les propositions réfèrent à des situations concrètes et sont formulées dans un langage qui se veut aussi clair et simple que possible. Nous avons essayé le plus possible de respecter cet esprit en traduisant le texte. Les répondants ont un choix de cinq réponses sur chacune des propositions. Ces réponses sont quotées de 5 à 1. Le résultat final est la moyenne arithmétique de tous les scores obtenus sur une même proposition. La somme des moyennes de chaque proposition donne la moyenne globale. A noter que la quote 5 identifie un comportement jugé comme très positif concernant l'efficacité et la quote 1 identifie un comportement jugé assez pauvre.

Les coefficients de validité de l'échelle PURDUE pour chacune des propositions varient selon les secteurs. Dans le domaine du commerce et de l'industrie ce coefficient varie entre .622 et .955 lorsqu'il y a 10 répondants, et entre .756 et .977 avec 20 répondants. Dans le domaine de l'enseignement supérieur il se situe entre .543 et .972 avec 10 répondants, et .704 et .986 avec 20 répondants. Dans le secteur de l'enseignement public on a utilisé la technique de Horst et on a obtenu des coefficients variant entre .399 et .799.

XI

Schème expérimental.

Le territoire de la province de Québec se divise en 55 régionales francophones pour son réseau d'écoles secondaires. Toutefois, ne sont pas inclus dans cette division, les territoires des deux grands centres urbains que sont Montréal et Québec.

D'après les recherches antérieures, il semble qu'il nous faut entre 16 et 20 régionales réparties également entre monocéphales et bicéphales. Ces régionales sont choisies dans un rayon de 200 milles de la ville de Québec, vu les limites matérielles et financières de ce projet de recherche. Ce nombre correspond au tiers des régionales francophones du Québec et on y retrouve des milieux urbains, semi-urbains et ruraux.

Nous ne pouvons donner ici aucune caractéristique de chaque régionale afin de respecter la confidentialité promise lors de la cueillette des données. Nous pouvons néanmoins donner le portrait moyen d'une régionale. On y trouve donc 6600 étudiants avec 384 professeurs et 20 administrateurs. Quant à la structure administrative comme telle (monocéphalie ou bicéphalie) elle est en place depuis au moins un an. C'était d'ailleurs une condition rigoureuse pour leur sélection au point de départ. Effectivement la plupart des régionales ont conservé la même structure que lors de leur érection.

Dans une régionale donnée, le questionnaire sur le profil décisionnel doit être administré au directeur général, à son personnel professionnel immédiat tel que défini par le document 21 du Ministère de l'Education, aux directeurs et leurs adjoints de toutes les écoles secondaires sur le territoire de la régionale jusqu'à un maximum de dix. Si le nombre d'écoles dépasse dix, on en choisira dix au hasard.

Finalement, on fera de même au niveau des écoles, i.e. qu'on invitera tous les professeurs d'une école lorsque leur nombre ne dépasse pas dix. Dans le cas contraire, on procédera par un choix au hasard. Théoriquement cela donne un maximum d'environ 125 personnes, mais plusieurs régionales n'ayant pas dix écoles sur leur territoire, il s'avère plus exact de parler d'une moyenne de 100 individus par régionale. Ce qui au grand total constitue une population d'environ 2000 personnes invitées à répondre à ce questionnaire.

Pour le premier questionnaire, (l'analyse du niveau de prise de décision) chaque directeur général de régionale et tous les directeurs d'école seront visités par un des trois adjoints de recherche ou par le responsable de cette recherche.

Pour l'ensemble des opérations d'administration de questionnaires et de cueillettes de données, des instructions écrites sont données à toutes les personnes impliquées, soit assistants de recherche, directeur général, directeurs d'école.

Il en est de même, cela va de soi, pour chacun des répondants, qui en plus de la feuille d'instruction sur la façon de répondre aux questionnaires, a reçu une lettre de présentation. Un projet de rappel est également prévu puisque d'une façon générale, on peut répondre par le courrier.

Le taux de retour des réponses au premier questionnaire s'élève à environ 75% soit au total 1750 réponses. De ce nombre 1274 questionnaires furent retenues, les autres présentant des réponses incomplètes ou ambigues. La compilation de cette partie de la recherche se fit sur des cartes qui furent ensuite traitées par l'ordinateur. Le calcul de l'indice du profil décisionnel se fit donc de façon mécanographique.

Des difficultés imprévues survenues en cours d'expérimentation ont finalement réduit notre échantillon à 17 régionales, soit 8 de type unicéphale et 9 de type bicéphale.

Au moment de l'analyse des données, nous avons dû enlever les résultats d'une régionale bicéphale afin de comparer un nombre égal de régionales. Notre choix se porta sur une régionale qui connut peu de mois après le début de cette recherche des difficultés administratives.

Cueillette des données.

L'expérimentation s'est faite en suivant les voies très officielles. Nous avons d'abord obtenu l'autorisation de la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec qui a fait parvenir aux commissions scolaires régionales une lettre demandant leur collaboration à cette recherche. A leur tour les commissions scolaires ont informé leurs directeurs généraux ou pédagogiques de notre venue dans leurs milieux.

Chacun des directeurs généraux ou pédagogiques a par la suite été visité et informé des buts de la recherche. Comme les directeurs étaient personnelement très concernés par cette recherche, car il s'agissait d'évaluer leur poste, ils devaient d'abord nous accorder leur autorisation et accepter de collaborer avec nous car cette collaboration nous était essentielle. Nous devons dire que la plupart d'entre eux d'ailleurs ont collaboré avec nous de façon remarquable. Les modalités de la cueillette des données dans les diverses régions ont été établies avec chacun des directeurs.

Les gens que nous voulions rejoindre pour participer à l'évaluation étaient le personnel de cadre de chaque régionale, c'est-à-dire ceux travaillant au siège social, les principaux d'école et leurs adjoints, de même que les coordonnateurs, les conseillers pédagogiques et tous ceux exerçant une fonction pédagogique ou administrative autre que l'enseignement et appelés à travailler en étroite collaboration avec la direction générale. Dans les régionales unicéphales tous les directeurs de services et tous les cadres administratifs ont donc été appelés à participer à l'expérience. Dans les régionales bicéphales nous nous sommes limités à la section des services pédagogiques.

Pour l'administration de l'échelle "PURDUE" mesurant l'efficacité administrative, il aurait sans doute été intéressant d'inclure des enseignants parmi les répondants. Toutefois il

aurait d'abord fallu avoir recours à un échantillonnage assez élaboré ce qui aurait augmenté de beaucoup le temps et les démarches pour la cueillette des données et l'ampleur de la recherche. Il nous a semblé de plus que la perception des enseignants pouvait être un peu faussée par la distance qui les sépare de la direction générale.

Dans plusieurs régionales les enseignants n'ont plus tellement de contacts directs avec la direction générale. Ils règlent généralement leurs problèmes au niveau de l'école ou avec les chefs de service. L'information qu'ils reçoivent passe également par les mêmes canaux. La compétence et l'habileté de ces administrateurs intermédiaires peuvent influencer beaucoup les perceptions des enseignants sur l'efficacité réelle de la direction générale. Ainsi des administrateurs très compétents au niveau intermédiaire peuvent masquer jusqu'à un certain point le manque d'efficacité de la direction générale. L'inverse peut également se produire et un problème local, dans une école ou un secteur particulier, peut donner une image très négative de tout le système. Voilà pourquoi, en définitive, nous n'avons pas inclus les enseignants dans cette partie de la recherche, afin d'éviter un effet de distortion dans la perception.

Le nombre des répondants a varié entre 6 et 40 selon les régions et les types de structures.

Les façons de procéder pour rejoindre ces gens ont varié quelque peu selon les régionales. A certains endroits la direction générale a convoqué une réunion générale du personnel administratif ou encore nous a invités à profiter d'une réunion déjà à l'horaire pour rencontrer les gens et faire remplir les questionnaires. A ces endroits nous avons pu généralement, en une seule rencontre, expliquer le projet, répondre aux questions des gens et recueillir les questionnaires complétés. Dans les autres régionales nous avons rencontré les gens individuellement ou par petits groupes dans les écoles ou au bureau de la régionale et nous leur avons laissé les questionnaires à remplir. Nous sommes par la suite retournés recueillir les questionnaires et un certain nombre (endroits éloignés, retardataires) nous a été retourné par le courrier. A quelques exceptions près la plupart des questionnaires distribués nous sont revenus. Le total des répondants a été de 284, répartis comme suit: 152 dans les régionales unicéphales et 132 dans les régionales bicéphales. Ce nombre représente un taux de retour très légèrement supérieur à 80%.

Ici, le traitement des données se fit manuellement vu le nombre de répondants moins élevé que pour le premier questionnaire.

XII

Analyse des résultats.

A- Localisation de la prise de décision.

Une première analyse du tableau 4 que l'on retrouve à la page suivante nous révèle une différence de 158.88 entre la régionale ayant le profil décisionnel le plus centralisé (706.74) et celle située à l'extrême de ce continuum, soit 547.96 pour la moins centralisée ou la plus décentralisée. Nous croyons donc que cet instrument de mesure a un pouvoir discriminant puisque nous pouvons sérier selon un continuum toutes les régionales étudiées. Une recherche américaine(132) de même nature portant sur vingt districts scolaires avait démontré un écart de 127.94 entre les deux extrêmes. L'indice moyen du degré de centralisation des unités scolaires américaines est de 110 unités supérieures à nos 16 régionales. Cela semble indiquer que nos structures administratives favoriseraient moins de centralisation au niveau de la prise de décision. Nous ne pouvons néanmoins l'affirmer pour le moment.

Il y a quand même deux points de convergence assez intéressants entre les deux études. En effet, les deux secteurs administratifs où l'on retrouve le plus fort indice de centralisation de prise de décision sont les mêmes à savoir: la gestion des affaires et les relations avec le milieu.

Dans notre recherche, les deux secteurs où l'on observe le plus de délégation d'autorité correspondent à ceux où travail-

(132) Fogarty Bryce M. - Characteristics of super-intendents of schools and centralization-de-centralization of Decision-Making. - Un. of Wisconsin. 1964.

TABLEAU 4

CENTRALISATION DES SCORES SUR LA PRISE DE DECISION POUR SEIZE REGIONALES SCOLAIRES DU QUEBEC SELON CINQ SECTEURS D'ADMINISTRATION ET SELON L'ENSEMBLE D'UN SYSTEME.

	Numéro de la régionale	Personnel enseignant	Personnel administratif.	Programme scolaire.	Gestion des affaires.	Relation avec le milieu	Résultat global d'une régionale.
MONOCEPHALES	1	110.96	105.34	119.52	152.3	146.38	634.51
	2	105.62	111.54	123.02	142	123.78	605.97
	3	107.95	112.6	115.24	144.55	129.99	610.31
	4	112.05	111.5	141.14	166.12	160.08	690.88
	5	106.58	114.84	132.39	156.74	149.4	659.95
	6	118.47	126.46	120.1	169.47	150.59	685.1
	7	110.34	113.16	121.32	183.8	146.32	674.94
	8	103.08	99.2	122.4	168.8	130.76	616.24
	M:	109.38	111.83	124.39	159.47	142.16	647.24
	s:	4.7342	7.8129	8.3295	13.759	12.511	34.758
BICEPHALES	9	113.65	136.06	143.75	167.81	145.47	706.74
	10	109.97	96.274	125.81	145.02	132.81	609.88
	11	108.59	99.732	125.03	149.72	123.31	606.37
	12	117.05	111.59	138	158.05	135.08	659.77
	13	103.94	88.976	106.15	134.48	114.42	547.96
	14	131.06	125.75	139.69	164.56	108.97	670.02
	15	116.87	118.08	127.7	162.41	126.86	651.94
	16	101.71	91.416	113.15	138.09	124.28	568.64
	M:	112.86	108.48	127.41	152.52	126.4	627.67
	s:	9.2271	17.146	13.058	12.564	11.598	53.816
TOTAL:							
	M:	111.12	110.16	125.9	155.99	134.28	637.45
	s:	7.3081	12.987	10.695	13.225	14.215	44.917

le personnel enseignant et le personnel administratif. Dans la recherche américaine précitée ces deux secteurs sont respectivement les 1er et 3ième les plus décentralisés. Reste le secteur du programme scolaire (le curriculum) que l'on trouve presqu'à mi-chemin entre les quatre autres secteurs, mais légèrement plus près des deux secteurs les plus décentralisés.

Pour aider à l'interprétation des scores, il peut être utile de savoir que théoriquement la régionale la plus centralisée peut avoir le score de 1200 tandis que la moins centralisée aurait 300. Au niveau d'un des 5 secteurs d'administration, le score maximum est de 240 et le score minimum de 60.

L'analyse sommaire au niveau des deux types de structure révèle ceci de particulièrement intéressant. Le profil décisionnel le plus centralisé (706.74) et le plus décentralisé (547.96) se retrouvent dans le même type de structure soit la bicéphalie. Globalement les monocéphales semblent plus centralisatrices (645.24) que les bicéphales (627.67) mais les premières par contre offrent une plus grande homogénéité avec un écart type moyen de 33.37 au lieu de 53.815 pour les dernières.

Ces résultats, concernant la moyenne particulièrement, s'apparentent avec ceux de Kenneth Reinke[133] qui à un moment donné, au niveau de la variable indépendante, la structure d'organisation, avait introduit la dimension suivante: la présence d'un "gérant d'affaires" qui soulageait d'autant le travail du directeur-général (superintendent). Il s'avéra donc que les systèmes scolaires ayant un "gérant d'affaires" (business manager) avait un score moyen légèrement plus bas sur la centralisation de la prise de décision par rapport à son ensemble.

Toutefois, nous voyons qu'en étudiant le tableau 5 à la page suivante, que l'hypothèse nulle (Ho) est conservée. Cela veut dire que la valeur du rapport F ne permet pas de rejeter l'hypothèse que les deux groupes de régionales proviennent d'une même population quant à la variable dépendante. Il n'y a donc pas de différence significative entre les deux profils décisionnels globalement étudiés de sorte qu'ici, à ce niveau tout le moins, la variable indépendante n'exerce aucun effet.

---

(133) Reinke K. op. cit. p. 153

TABLEAU 5

Analyse de la variance pour l'ensemble des scores sur le profil décisionnel.

SOURCES	SOMME DES CARRES	DEGRE DE LIBERTE	CARRE MOYEN	F	P<que.
STRUCTURES	1532.37	1	1532.37	0.7465	0.4022
ERREUR	28737.52	14	2052.68	-	-
TOTAL		15	-		

Si globalement une différence significative n'apparaît pas dans le profil décisionnel, nous allons maintenant voir l'impact d'une différence de structure sur chacun des cinq (5) secteurs couverts par le questionnaire. Le tableau 6 ci-dessous représente l'analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant au Personnel enseignant. Nous voyons que le rapport "F" ,8976 n'est pas significatif de sorte que ce secteur de l'administration n'est pas influencé par une différence de structure administrative.

TABLEAU 6

Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant au Personnel enseignant. (ST-1)

SOURCES	SOMME DES CARRES	DEGRE DE LIBERTE	CARRE MOYEN	F	P < que
STRUCTURES	48.2687	1	48.2687	0.8976	0.3595
	752.8234	14	53.7731	-	-
TOTAL		15			

En analysant les trois tableaux suivants, soit 7, 8 et 9 aux pages suivantes, le rapport "F" n'est pas significatif de sorte que respectivement dans les secteurs se rapportant au Personnel administratif, au programme scolaire et à la gestion des affaires, l'impact d'une structure administrative différente ne se fait pas sentir. Par contre le tableau 10, page 137 indique, avec un rapport "F" de 6.8295, une différence significative de profil décisionnel en ce qui concerne les relations avec le milieu. Parmi les cinq secteurs d'administration indiqués, quatre concernent la vie interne de l'institution et un seul la vie externe, i.e. son articulation avec son milieu. C'est le seul secteur où il y a une différence significative dans ce sens que la structure a un impact sur le profil décisionnel. Plus explicitement cela veut dire qu'un profil décisionnel plus centralisé à ce niveau est directement imputable à la nature d'une structure monocéphale d'organisation.

Avant de passer à l'analyse du test de "congruence" et de l'efficacité, nous croyons utile ici de rapporter quelques citations recueillies sur le questionnaire où nous avions ajouté une feuille pour fin de commentaire. Nous avons effectivement compilé 25 pages pleines de considérations. Nous les livrons sans commentaire, les trouvant assez éloquents par eux-mêmes. Nous avons choisi les extraits qui nous semblaient les plus représentatifs de tous les commentaires émis. On remarquera une chose: on retrouve le même"ton" peu importe la structure régionale. Cela peut nous aider à saisir pourquoi globalement le profil décisionnel ne varie pas significativement d'une structure à l'autre.

TABLEAU 7

Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant au Personnel administratif (ST-2).

SOURCES	SOMME DES CARRES	DEGRE DE LIBERTE	CARRE MOYEN	F	P<que
STRUCTURES	44.2687	1	44.2687	0.2525	0.6232
ERREUR	2485.5740	14	177.5410	-	-
TOTAL		15	-		

TABLEAU 8

Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant au Programme scolaire (ST-3).

SOURCES	SOMME DES CARRES	DEGRE DE LIBERTE	CARRE MOYEN	F	P<que
STRUCTURES	36.4518	1	36.4518	0.3039	0.5902
ERREUR	1679.30	14	119.9483	-	-
TOTAL		15	-		

TABLEAU 9

Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant à la Gestion des affaires. (ST.4)

SOURCES	SOMME DES CARRES	DEGRE DE LIBERTE	CARRE MOYEN	F	P<que
STRUCTURES	193.3481	1	193.3481	1.1139	0.3092
ERREUR	2430.1144	14	173.5796	-	
TOTAL		15	-		

TABLEAU 10

Analyse de la variance pour la partie des scores sur le profil décisionnel se rapportant aux Relations avec le milieu. (ST.5)

SOURCES	SOMME DES CARRES	DEGRE DE LIBERTE	CARRE MOYEN	F	P<que
STRUCTURES	993.8271	1	993.8271	6.8295	0.0205
ERREUR	2037.2646	14	145.5189	-	-
TOTAL		15	-		

Structure monocéphale.

"On demande toujours la participation de l'enseignant à tous les niveaux de son activité. Mais de fait, on lui demande de participer que lorsque les décisions sont déjà prises. Pour ce qui est du choix des manuels scolaires, des nouveaux programmes, du dossier cumulatif, du règlement concernant et les professeurs et les élèves, il n'a droit à aucune participation." Professeur.

"Je déplore le manque de collaboration entre la direction et les professeurs. De nombreuses décisions sinon toutes, sont prises sans aucune consultation des professeurs. On prône l'importance du partage des responsabilités, mais on décide "en haut" sans tenir compte de la pensée et des capacités de ceux qui exécutent les ordres." Professeur.

"La plupart des décisions se prennent au niveau de la direction. La direction comme les autorités scolaires ne tiennent que très rarement compte de la consultation auprès des professeurs." Professeur.

"Notre régionale informe très peu les parents et recourt rarement aux enseignants pour prendre ses décisions. Ces décisions sont, de ce fait, rarement appréciées à leur juste mérite. Bref, le Directeur général est le grand responsable des décisions, sous des apparences de collégialité." Professeur.

"Les réponses ont été faites dans l'optique de la situation actuelle perçue et vécue ce qui ne veut pas dire que cette situation est idéale!" Professeur

"J'ai eu l'impression de ne pas connaître à fond ma régionale." Prof.

"J'ai l'impression que les décisions sont surtout prises par le Comité de Gestion beaucoup plus que par les Directeurs de Services." Principal.

"Je me suis souvent demandée pendant le questionnaire, quel était le rôle du commissaire d'école. Je me demande vraiment s'il est justifié dans son rôle actuel. Pourquoi avez-vous déterminé un rôle spécifique, je crois plus à la collaboration de toutes ces compétences pour organiser le bon fonctionnement d'une Régionale." Professeur.

"Les décisions sont prises le plus souvent de façon impersonnelle dans une sorte de collégialité de sorte qu'il n'est pas toujours facile d'en connaître les auteurs." Ens.

"Pas suffisamment de pouvoir pour décider à l'intérieur de l'école, soit pour para-scolaire, visites d'industries, programme récréatif. Tâche des professeurs trop chargée pour permettre une collaboration réelle. Gêne pour la Direction d'exiger plus étant donné le nombre de périodes d'enseignement. Pas assez de liberté pour achats ou dépannage - Beaucoup trop de retard sur les réquisitions dû à la procédure exigée par le Ministère. La Régionale est aussi assujettie par la bureaucratie du Ministère que la Direction d'école l'est par la bureaucratie de la Régionale". Principal.

"Pour poser des questions aussi précises, vous devriez être à l'emploi d'une commission scolaire. Tous prennent certaines décisions, personne n'est responsable de rien. De notre point, tout vient de très haut et nous ne sommes pas au courant de l'inconnu qui prend ou devrait prendre des décisions." Professeur.

"Administration beaucoup trop centralisatrice." Professeur.

"On ignore souvent les sources précises des décisions car on reçoit l'information surtout au niveau de l'école par le principal, l'adjointe, le conseil d'école ou le chef de groupe qui nous font part de leurs décisions ou des décisions des plus hautes autorités. Et on ignore ces sources justement parce qu'on se fie aux autorités plus près de nous soit au niveau de l'école. Cette autorité connait nos besoins et s'en soucie." Professeur.

Structure bicéphale.

"Comme chef de groupe, la participation à la prise de décision est nulle, au niveau de la Régionale. Nous prenons connaissance des décisions, une fois celles-ci prises, quand la commission scolaire le juge à propos. Somme toute, nous ne sommes presque jamais au courant des décisions prises et encore moins de la façon dont celles-ci auront été prises, sur quels critères la commission s'est basée pour approuver telle chose." Chef de groupe.

"Dans l'école, les décisions sont prises par le principal, mais après consultation du conseil d'école. Le principal se range à l'avis du conseil d'école (pour toutes les décisions qui impliquent consultation préalable du conseil d'école - Entente provinciale 1969-71)." Professeur.

"Un bon nombre de décisions se prennent au niveau des cadres mais doivent être entérinées par les commissaires. " - Mon rôle d'adjoint (directeur des étudiants; discipline et services) me limite aux décisions relevant de ma tâche. L'autre adjoint (dir. des études) a son mot à dire plus fréquemment dans les décisions relatives à l'enseignement." Principal-Adjoint.

"Notre régionale est un peu le travail d'un homme omniprésent, le directeur général. Les autres participants demeurent son ombre. De plus, la plupart des personnes attachées au bureau de la régionale pourraient être qualifiées de "secrétaire" du directeur général." Chef de groupe - Professeur.

"Il a toujours été très difficile dans notre Régionale de savoir les fonctions précises des membres de l'administration générale et donc de savoir qui prend les décisions. Souvent, ils ne semblent pas le savoir eux-mêmes." Professeur.

"Je ne suis pas très au courant du partage des responsabilités au niveau de la Régionale (e.g. no. 6, 7, 8 etc.) Au niveau de l'école, il y a consultation directe des professeurs, parfois... La plupart du temps, c'est le conseil d'école qui donne le point de vue du professeur. Il serait peut-être plus juste de dire que les décisions prises au niveau du Conseil d'école sont connues du professeur après les réunions. Au niveau de l'école, la participation du professeur aux décisions n'est pas très grande, cette participation est à peu près nulle, au niveau de la Régionale." Professeur.

"Les commissaires influencés beaucoup par le Directeur général de la Régionale ont (gardent) la main haute sur toutes décisions (ou à peu près toutes décision)." Professeur.

"Après avoir répondu à ce questionnaire, j'ai constaté que je connaissais peu les rouages du système régional. J'ai l'impression que plusieurs professeurs sont dans le même cas. Au niveau des décisions, notre rôle est plus qu'effacé." Professeur.

"Les réponses données sont une constatation de ce qui se fait dans mon milieu, selon mon évaluation. Si j'avais répondu sur ce qui devrait se faire, à mon avis, les réponses auraient été autres." Professeur.

"Organigramme très mal structuré. Membres qui semblent inutiles surtout à l'administration générale de la Régionale. Par contre, manque de personnel dans les écoles. ex: une école de 600 élèves avec un adjoint à mi-temps et un professeur dégagé. Pas de principal vraiment consacré à notre école. Manque de participation des chefs de groupe à l'administration des budgets." Resp. des sec. I et II.

"Le directeur pédagogique de l'enseignement secondaire est le noyau central de décision, ou d'influence de la décision." Princ. Adj.

"Beaucoup d'enseignants semblent reprocher aux autorités leur manque de consultation auprès de la masse enseignante. Au contraire, je crois que les enseignants sont suffisamment consultés et je me demande très sérieusement s'ils veulent être consultés; Il suffit de voir comment chacun se retire quand vient le temps de mettre sur pied des comités; personne ne veut en faire partie. Il est plus facile de critiquer que de s'engager." Tuteur.

"Les décisions se prennent en comités auxquels siègent les commissaires, les cadres et - selon les modalités d'application de l'entente provinciale - les représentants des enseignants. Il s'agit d'une direction en collégialité et ce qui ne ressort pas facilement du questionnaire tel que construit." Dir. Gén. des Ecoles.

XII (suite)

B) La congruence.

Jusqu'ici, le profil décisionnel pris globalement au niveau d'une structure donnée n'a pas présenté une variation significative, attribuable à la nature même de la structure étudiée.

Une analyse verticale, i.e. selon les cinq secteurs de l'administration n'en a révélé qu'un seul où la variation du profil décisionnel est attribuable à la différence de structure administrative.

Nous allons maintenant poursuivre notre analyse mais au plan horizontal i.e. en considérant le niveau administratif d'appartenance du répondant. A titre d'exemple, nous pourrons voir si l'ensemble des professeurs appartenant au niveau administratif de la classe, localise la prise de décision au même endroit, qu'ils enseignent dans une structure monocéphale ou bicéphale. Il en sera de même pour les trois (3) autres niveaux étudiés. C'est ce qu'on appelle la congruence ou la conformité qu'on peut maintenant définir comme étant le degré de consensus parmi le personnel enseignant et administratif d'un système scolaire dans leurs perceptions de la localisation de la prise de décision. Cette mesure s'effectue par le questionnaire portant sur "l'analyse du niveau de décision" que l'on retrouve à l'appendice "A".

Nous avons déjà analysé les réponses aux questions "A" et "C" de cet instrument, considérant à la fois et ce d'une façon globale la localisation de la prise de décision et la participation

du répondant. Cette fois-ci, seule la réponse à la première question (A) "Qui prend cette décision" sera considérée.

Pour les fins de la présente recherche, il y a un degré parfait de consensus lorsque tous les individus d'une structure donnée localisent la prise de décision au même endroit quel que soit leur niveau respectif d'appartenance administrative. C'est ce qu'on peut appeler un "accord global" ou une congruence parfaite.

On peut également analyser ou redéfinir cet accord global en considérant seulement le niveau administratif d'appartenance du répondant. Nous serons donc amenés à considérer quatre niveaux de répondants selon la conceptualisation de Knezevich[134]. Nous avons déjà identifié ces niveaux. Il nous reste à leur attribuer les postes que l'on trouve à la page 3 du questionnaire de l'appendice "A".

1er niveau, la classe; postes: 1, 14 et 16.

2ième niveau, l'école; postes: 3, 12, 13 et 17.

3ième niveau, le bureau régional; postes: 4,5,6,7,8,10,11,15 et 18.

4ième niveau, le directeur général et la commission scolaire; postes; 2, 9 et 19.

Pour un niveau donné et pour chacune des 25 questions, il y a un maximum possible de congruence lorsque tous les répondants de ce niveau localisent la prise de décision au même endroit.

Par contre, il y a un minimum possible de congruence lorsque tous les répondants d'un niveau donné distribuent leurs réponses également selon les 4 niveaux d'administration déjà indiqués.

---

(134) Op. cit. p. 41

L'hypothèse de base nécessaire à ce calcul est que toutes les fonctions administratives identifiées à la page 3 du questionnaire (appendice "A") avaient théoriquement une égale chance d'être choisies. Nous avons déjà indiqué que ces postes apparaissaient dans un ordre indéterminé. Quant à leur attribution à un niveau respectif d'administration, ce travail fut fait ultérieurement i.e. une fois les questionnaires remplis.

La congruence est donc calculée à partir des fréquences observées des répondants pour chacune des 25 questions en considérant les fréquences que les fonctions, ramenées à quatre niveaux, recevaient.

Pour éviter la distortion que pourrait causer le nombre plus petit d'administrateurs, l'indice de congruence sera calculé séparément selon le niveau administratif des répondants.

Dans un premier temps, la congruence à l'intérieur de chacun des groupes est calculée. C'est ainsi qu'on aura successivement le degré de congruence ou de conformité parmi les enseignants, la direction des écoles, le bureau régional et le directeur général.

Il est évident que les membres de ces quatre (4) groupes peuvent percevoir à différents niveaux la localisation de la prise de décision. Le degré de congruence entre les différents groupes n'est pas une mesure indépendante; en effet la congruence entre les groupes dépend de la congruence à l'intérieur de chaque groupe sur chacun des niveaux de localisation de prise de décision.

Ce sont ces facteurs que l'on retrouve dans la formule générale utilisée pour calculer la congruence. Notons en passant que toutes les fréquences brutes correspondant aux réponses des individus sont présentées sous la forme de décimale, le dénominateur étant le nombre total d'individus dans un groupe donné. Il en est de même de la fréquence théorique de la localisation du niveau de décision, soit 0.25.

La formule pour le calcul de la congruence est basée sur celle du traditionnel chi-carré qui est modifié afin de tenir compte de la définition apportée à la congruence. On trouvera ci-dessous cette formule générale de base.

$$\chi^{2*} = \sum_{j=1}^{4} \sum_{i=1}^{4} \frac{(R1i+R2i+R3i+R4i)}{4} \times \frac{(1/n-R_{ji})^2}{1/n}$$

Plus clairement, en explicitant davantage cette formule qui à prime abord semble rebutante, voici la formule chi-deux modifiée qu'il faut appliquer 50 fois selon 25 questions dans les deux structures de répondants.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{4} \frac{(Rai+Rbi+Rci+Rdi)}{4} \times \frac{(E-Rai)^2}{E} +$$

$$\sum_{i=1}^{4} \frac{(Rai+Rbi+Rci+Rdi)}{4} \times \frac{(E-Rbi)^2}{E} +$$

$$\sum_{i=1}^{4} \frac{(Rai+Rbi+Rci+Rdi)}{4} \times \frac{(E-Rci)^2}{E} +$$

$$\sum_{i=1}^{4} \frac{(Rai+Rbi+Rci+Rdi)}{4} \times \frac{(E-Rdi)^2}{E} =$$

où:Rai= les réponses des enseignants sur le niveau de la prise de décision, données sous la forme d'une décimale qui représente la fraction que les réponses à ce niveau sont par rapport au total des quatre niveaux identifiés par les enseignants.

Rbi = les réponses des principaux sur le niveau de prise de décision, données sous la forme d'une décimale qui représente la fraction que les réponses à ce niveau sont par rapport au total des quatre niveaux identifiés par les principaux.

Rci = les réponses des administrateurs du bureau régional sur un niveau de prise de décision, données sous la forme d'une décimale qui représente la fraction que les réponses à ce niveau sont par rapport au total des quatre niveaux identifiés par les administrateurs du bureau régional.

Rdi = les réponses des directeurs généraux des régionales sur le niveau de prise de décision, données sous la forme d'une décimale qui représente la fraction que les réponses à ce niveau sont par rapport au total des quatre niveaux identifiés par les directeurs généraux des régionales.

E= les fréquences attendues; dans ce cas avec quatre niveaux de localisation, un quart des réponses totales dans le groupe de référence est attendue, soit une valeur de 0.25.

La formulation normale du chi-carré est:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{(e-o)^2}{e}$$

La première portion de chaque segment de la formule employée dans cette recherche, Rai+Rbi+Rci+Rdi/4, est une modi-

fication introduite pour tenir compte de la congruence entre les groupes.

Pour avoir le chi-carré de la totalité d'une structure administrative, il suffit d'additionner les chi-carrés des quatre groupes de répondants.

Ces résultats sont présentés dans les tableaux 11 et 12 que l'on trouve respectivement aux deux pages suivantes. Plus un score est élevé, plus la congruence est forte. En ligne, nous avons la congruence selon chacune des 25 questions et en colonne celle selon le niveau administratif d'appartenance des répondants. Nous n'avons pas indiqué le nombre de répondants puisque ce nombre varie d'une question à l'autre. Nous pouvons quand même indiquer "grosso modo" un ordre de grandeur pour chacun des niveaux dans la structure étudiée. Selon la structure monocéphale et bicéphale, il y eut respectivement 550 et 400 répondants au niveau de la classe, 100 et 70 au niveau de la direction des écoles, 60 et 36 au niveau du bureau régional, finalement 4 et 5 au niveau du directeur général.

Une analyse très sommaire à l'intérieur de chacun des tableaux nous démontre que dans les deux cas, l'indice de congruence augmente au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie administrative. Nous y reviendrons plus loin car ce qui fait l'objet des hypothèses 3 et 4 (cf. p. 110) c'est la congruence de la perception entre les structures administratives.

Le tableau 13 au haut de la page 149, nous donne pour

TABLEAU 11

Scores sur la "congruence" de la perception des répondants selon leur niveau administratif d'appartenance et selon les questions portant sur la localisation de la prise de décision dans les régionales monocéphales.

QUESTIONS	*(1)	(2)	(3)	(4)	T.
1	57.24	49.25	96.95	180.70	384.16
2	27.90	26.59	18.82	10.03	83.36
3	32.2	48.15	27.75	69.29	177.40
4	13.52	41.46	22.73	47.43	125.15
5	2.67	3.58	5.81	4.15	16.22
6	74.81	69.13	23.31	69.08	236.34
7	29.48	26.28	34.62	66.26	156.66
8	6.86	9.03	5.99	39.35	61.25
9	12.18	36.01	54.74	68.41	171.35
10	41.67	53.49	59.40	173.62	328.20
11	9.62	8.92	8.88	11.86	39.29
12	5.35	3.91	17.03	12.02	38.33
13	44.91	55.06	21.83	25.	146.80
14	6.65	21.25	8.04	54.77	90.72
15	11.08	22.34	17.17	11.48	62.08
16	4.01	5.80	12.69	42.86	[illegible]
17	37.42	21.14	21.43	62.57	142.58
18	32.72	40.	60.67	24.99	158.39
19	44.77	36.96	42.47	168.42	292.64
20	17.47	21.93	43.91	67.81	151.13
21	19.15	18.52	8.13	24.99	70.81
22	44.50	60.32	23.78	25.	153.60
23	33.54	42.52	35.59	67.12	178.79
24	14.45	35.10	128.22	172.51	350.29
25	8.43	7.20	42.96	61.72	120.33
TOTAL	632.71	764.05	843.02	1561.59	3801.38
M:	25.31	30.56	33.72	62.46	152.06
VAR:	355.18	359.37	849.1	2939.11	9905.53
SIG:	18.85	18.96	29.14	54.21	99.53

*(1) = niveau de la classe
(2) = niveau de l'école
(3) = niveau du bureau régional
(4) = niveau du directeur général.

TABLEAU 12

Scores sur la "congruence" de la perception des répondants selon leur niveau administratif d'appartenance et selon les questions portant sur la localisation de la prise de décision dans les régionales bicéphales.

QUESTIONS	*(1)	(2)	(3)	(4)	T.
1	31.44	18.39	25.38	78.73	153.96
2	17.77	32.68	22.09	155.70	228.26
3	37.	76.50	53.26	89.14	255.91
4	45.17	63.67	19.89	84.59	213.33
5	1.31	2.19	7.45	2.73	13.68
6	78.24	74.97	117.18	190.07	460.48
7	35.54	29.95	43.06	31.64	140.21
8	10.06	29.91	3.7	7.37	51.05
9	12.67	11.33	22.82	25.29	72.12
10	8.54	2.40	8.31	7.65	26.91
11	15.26	28.09	7.63	9.27	60.27
12	3.66	10.88	11.82	30.15	56.52
13	59.17	127.74	58.84	94.35	340.12
14	4.62	23.84	34.38	75.51	138.36
15	24.87	30.05	7.82	54.27	116.75
16	15.45	23.85	3.89	7.89	51.09
17	54.25	77.84	67.84	180.79	380.54
18	46.59	84.22	89.66	93.20	313.68
19	39.73	75.03	26.69	87.32	228.79
20	5.05	6.29	4.82	64.75	80.92
21	33.00	5.76	18.19	7.83	64.80
22	31.70	84.04	45.53	36.77	198.05
23	16.09	11.13	22.52	29.28	79.03
24	7.19	17.36	51.46	7.40	83.43
25	13.46	20.02	49.37	30.83	113.69
TOTAL:	647.74	988.25	823.53	1462.54	3922.06
M :	25.91	39.53	32.94	58.5	156.88
VAR:	399.06	1142.47	823.08	2965.77	14229.4
SIG:	19.98	33.8	28.69	54.46	119.29

*(1) = niveau de la classe
(2) = niveau de l'école
(3) = niveau du bureau régional
(4) = niveau du directeur général.

Tableau 13

Rapport "t" du test de congruence selon les niveaux administratifs et la totalité de la structure.

niveau administratif	"t"
1	.107
2	1.134
3	0.093
4	0.253
Totalité	0.152

chacun des niveaux considérés et l'ensemble de ces niveaux, le résultat du rapport "t" de signification avec un seuil de probabilité au niveau de 5% (p=.05) et 48 degrés de liberté. La table de Fisher(135) et Yates, par extrapollation requiert un rapport de 2.011 ou supérieur à ce chiffre, afin d'avoir une différence significative, i.e. non attribuable au hasard entre deux scores étudiés. Or au niveau de la totalité des structures, nous avons obtenu un score "t" de 0.152, inférieur à 2.011 de sorte qu'il faut conclure qu'on ne peut rejeter l'hypothèse "nulle" telle que formulée en 3ième à la page 110.

Ces résultats confirment la première hypothèse de sorte que même lorsqu'on considère le profil décisionnel de la façon la plus pure, i.e. sans faire intervenir la participation effective du répondant dans la prise de décision, il nous faut conclure que la variation dans l'indice de congruence, comme dans le profil décisionnel n'est pas fonction ou ne varie pas quant à la structure étu-

(135) Dayhaw, L.T.- Manuel de statistique. E.U.O. Ottawa. 1963. p. 506.

diée. Autrement dit, la structure d'administration, qu'elle soit monocéphale ou bicéphale n'a pas d'impact sur l'indice global de la congruence. Si maintenant, référant toujours au tableau 13, nous examinons le score "t" selon les niveaux considérés et ce dans les mêmes conditions de probabilité et du nombre de degrés de liberté que précédemment, on remarque qu'aucun résultat est égal ou supérieur à 2.011. On ne peut donc encore ici rejeter l'hypothèse nulle telle que formulée en 4ième p. 110. Il n'y a donc pas de différence significative sur l'accord de la perception de localisation de prise de décision selon chacun des niveaux étudiés.

Signalons toutefois que le niveau de la direction des écoles est celui où le rapport "t" est le plus grand sans être significatif.

Enfin, s'il n'est pas possible d'établir une différence de perception entre les structures étudiées, il est intéressant de noter que la différence intra-structure est plus importante qu'entre les structures au point d'obtenir un rapport significatif i.e. non attribuable au hasard. C'est là une découverte non anticipée de la présente recherche et ce fait peut s'avérer aussi intéressant et révélateur d'une situation qui fait présentement l'objet d'une analyse.

Nous avons à la page suivante le tableau 14 présentant une comparaison à l'intérieur de la structure monocéphale des niveaux administratifs pris deux à deux sur le test de la congruence. Les conditions statistiques sont les mêmes qu'aux deux tableaux précédents i.e. que le seuil de probabilité est fixé à 5%

Tableau 14.

Comparaison à l'intérieur de la structure monocéphale des niveaux administratifs pris deux à deux sur le test de congruence.

niveaux administratifs	"t"	
1 et 2	.963	-
1 et 3	1.188	-
1 et 4	3.171	significatif
2 et 3	.445	-
2 et 4	2.721	significatif
3 et 4	2.288	significatif

et que les degrés de liberté sont fixés à 48. Dans ce cas pour avoir un rapport significatif, il faut qu'il égale ou soit supérieur à 2.011.

Sur les six rapports envisagés, trois présentent un résultat assez élevé pour conclure à une différence significative i.e. non attribuable au hasard. Il s'agit des niveaux 1 -4, 2-4, et 3-4. Deux faits assez intéressants ressortent ici.

Dans les 3 cas précités, le niveau de la direction général est mis en cause chaque fois. Ensuite ce niveau d'administration est mis en relation avec chacun des 3 niveaux administratifs inférieurs. Il y a donc ici une différence nette et claire de perception de la localisation de la prise de décision entre d'une part la direction générale, et d'autre part tous les autres niveaux administratifs inférieurs. Cela nous apparaît révélateur d'une situation administrative porteuse d'éléments conflictuels en puissance. Il nous semble que la "distance administrative", entre le sommet de la pyramide et les éléments de la base est trop longue. Cela est confirmé par les données

de la présente analyse et appuyé par les extraits de commentaires cités aux pages 138-140.

Nous ne pouvons malheureusement mettre ce résultat en relation avec une quelconque variable explicative car rien dans les hypothèses de recherche ne prévoyait un tel résultat. Nous savons maintenant qu'une différence de perception réside à l'intérieur même d'une structure monocéphale, mais nous ne pouvons l'expliquer dans le cadre actuel des hypothèses de recherche qui avaient plutôt anticipé une variation inter-structure que intra-structure.

Nous croyons qu'il revient aux directeurs généraux de se pencher sur ce problème qui est une réalité administrative fort importante, puisque la prise de décision est l'indice d'un pouvoir réel en exercice. Or la localisation de prise de décision est perçue significativement de façon différente par ces derniers et par tout le reste de l'appareil administratif d'une régionale.

S'il nous était permis d'avancer une hypothèse explicative de recherche, nous serions tentés pour le moment de scruter le secteur de la communication et des distances géographiques séparant les différentes unités administratives.

Toutes les régionales actuelles étant monocéphales, nous croyons que ce problème persiste.

Si maintenant, nous consultons le tableau 15 (page 153) qui rapporte les mêmes informations selon les mêmes conditions d'analyse statistique, mais dans une structure bicéphale, on constate exactement le même phénomène, sauf qu'il n'y a pas de différence

Tableau 15.

Comparaison à l'intérieur de la structure bicéphale des niveaux administratifs, pris deux-à-deux sur le test de congruence.

niveaux administratifs	"t"	
1 et 2	1.699	-
1 et 3	.985	-
1 et 4	2.753	significatif
2 et 3	.728	-
2 et 4	1.45	-
3 et 4	2.034	significatif

significative de perception entre la direction générale et la direction des écoles. Cela vient donc renforcer le fait que la variation intra-structure est plus forte que la variation entre les structures.

Ce que nous venons de voir concerne la congruence par niveau de répondants pour l'ensemble des 25 questions sur la localisation de la prise de décision. Une étude analytique plus poussée nous démontre que les cinq secteurs d'administration contribuent également, sauf un, à une perception différente intra-groupe des directions générales avec tout le reste des niveaux administratifs.

Ce secteur, le 3ième, est celui de l'administration des affaires. Cela devient très intéressant, du moins pour nous, car cette variation intra-groupe dépend en partie et cela d'une façon statistiquement significative d'un secteur d'adminis-

tration, les affaires qui sont à l'origine de la définition de notre variable indépendante. En effet selon que la direction générale d'une régionale assumait ou pas l'administration des affaires, nous avions une structure monocéphale ou bicéphale. La structure étant définie comme telle, nous n'avons pas observé son impact sur le profil décisionnel, mais le test de congruence nous ramène cet élément (l'administration des affaires financières) comme la source la plus importante de la variation intra-groupe, et ce particulièrement d'une façon significative dans la structure monocéphale entre, d'une part la direction générale et les enseignants avec un rapport "t" de 2.732, supérieur donc à 2.306 et d'autre part entre la direction générale et la direction des écoles avec un rapport "t" de 2.805. Entre la direction générale et le bureau central, le rapport "t" de 2.275 n'est pas significatif mais est très près de l'être étant proche de 2.306.

Ce que nous venons de dire n'est valable que dans les régionales de structure monocéphale et pour un seul des 5 secteurs administratifs couverts par les 25 questions du premier instrument de mesure.

Pour le reste, i.e. les 4 autres secteurs administratifs dans les monocéphales et les 5 secteurs dans les bicéphales, n'ayant pas obtenu de rapport significatif, nous avons cru bon de ne même pas rapporter les tableaux afin de ne pas alourdir inutilement ce rapport de recherche.

Tableau 16

Comparaison des niveaux administratifs, pris deux-à-deux sur le test de congruence, considérant les deux structures ensemble.

niveaux administratifs	"t"	
1 et 2	1.973	—
1 et 3	1.568	—
1 et 4	4.272	significatif
2 et 3	0.306	—
2 et 4	2.944	significatif
3 et 4	3.118	significatif

Le tableau 16 ci-dessus établit la même comparaison qu'aux deux tableaux antérieurs, mais en les combinant. On remarque alors que globalement, il y a une différence significative dans la perception de la localisation de la prise de décision entre les directeurs généraux d'une part et les trois autres niveaux administratif. Nous notons même dans ces trois cas une augmentation du rapport "t". Cela nous frappe particulièrement pour les niveaux 1 et 4 qui représentent respectivement les enseignants et le directeur général: les extrémités de la pyramide organisationelle. Notons également que pour les trois rapports "t", le seuil de probabilité (p.) est amélioré, passant de .05 à .01. Ces considérations valent pour l'ensemble du premier questionnaire qui couvre cinq secteurs d'administration. Nous avons déjà indiqué celui qui apportait le plus de variation dans la perception de la prise de décision; la fusion des tableaux 14 et 15 n'apporte aucune modification à cette analyse, si ce n'est qu'en renforcissant les tendances déjà observées.

Analyse des résultats (suite)

C- Efficacité administrative.

Précisons d'abord que dans sa forme initiale, l'échelle PURDUE est divisée en dix sections comprenant un nombre variable de propositions. Chaque section mesurant un trait de comportement différent est coiffée d'un sous-titre. Dans les échelles d'évaluation distribuées aux répondants nous avons enlevé ces sous-titres qui n'ajoutaient rien aux propositions et qui auraient pu, à notre avis, influencer les répondants. Dans la présentation des résultats nous utilisons les sous-titres et le regroupement des propositions en sections afin de mieux faire ressortir les différences ou les similitudes entre les deux groupes de commissions scolaires régionales de même qu'au sein de chacun des groupes.

Les moyennes générales obtenues à l'intérieur du groupe des régionales unicéphales ont varié entre 2.953 et 4.398 avec une moyenne pour l'ensemble du groupe de 3.809 et un sigma de .523 . Dans le groupe des régionales bicéphales, les moyennes générales se situent entre 3.402 et 4.368 avec une moyenne de groupe de 3.973 et un sigma de .284 , soit un résultat légèrement supérieur et des scores plus regroupés que dans le premier groupe. Toutefois, soumis au test de signification "t" ces résultats ne se sont pas avérés significatifs, puisqu'avec 15 degrés de liberté (dl) il aurait fallu obtenir un rapport "t" d'au moins 2.131 pour être significatif au niveau de 5% de probabilité et le rapport obtenu n'a été que de .766 . La légère différence entre les deux groupes au niveau des moyennes générales peut donc être l'effet du hasard et ne peut être reliée à aucun facteur particulier. On trouvera aux six pages suivantes les deux tableaux dont on vient de parler.

TABLEAU 17

Moyennes obtenues pour chacune des propositions du PURDUE dans chacune des régionales monocéphales.

Propositions	Régionales I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	MOYENNE
BILAN INTELLECTUEL									
1	4.166	3.636	4.285	4.153	3.111	4.525	4.055	3.185	3.890
2	4.166	3.818	4.071	4.230	2.888	4.400	3.444	3.148	3.771
T.	8.332	7.454	8.356	8.383	5.999	8.925	7.499	6.333	7.661
M.	4.166	3.727	4.178	'4.192	3.000	4.462	3.750	3.166	3.830
EQUILIBRE EMOTIF									
3	4.500	3.454	4.464	4.461	3.777	4.425	4.222	3.185	4.061
4	4.666	4.000	4.285	4.307	3.666	4.525	3.944	3.962	4.169
5	3.833	'2.818	4.285	4.166	3.333	4.550	3.111	2.923	3.627
6	'3.000	3.454	4.035	4.166	2.777	4.100	4.277	2.518	3.541
T.	15.999	13.726	17.069	17.100	13.553	17.600	15.554	12.588	15.398
M.	4.000	'3.432	4.267	4.275	3.388	4.400	3.888	3.147	3.850
LEADERSHIP ADMINISTRATIF									
7	3.166	3.181	3.642	'3.846	'1.777	3.975	'2.888	'2.481	'3.119
8	3.666	3.545	4.285	4.230	2.777	4.317	3.944	'2.481	3.656
9	3.833	4.000	4.178	4.615	2.777	4.525	3.888	3.037	3.857
T.	10.665	10.726	12.105	12.691	7.331	12.817	10.720	7.999	10.632
M.	'3.555	3.575	'4.035	4.230	2.444	4.272	3.573	'2.666	'3.544
PLANIFICATION ADMINISTRATIVE									
10	4.333	3.909	4.178	4.230	2.222	4.300	3.277	2.703	3.644
11	3.666	3.800	4.214	4.538	1.888	4.250	3.388	2.814	3.570
12	3.666	3.500	4.000	4.166	2.111	4.000	3.111	2.851	3.426
13	3.833	3.600	4.321	4.250	2.000	4.275	3.111	2.925	3.539
14	4.000	4.000	4.142	4.500	2.555	4.075	3.000	2.888	3.645
T.	19.498	18.809	20.855	21.684	10.776	20.900	15.887	14.181	17.824
M.	3.900	3.762	4.171	4.337	'2.155	4.180	'3.177	2.836	''3.565

TABLEAU 17 (suite)

Propositions	Régionales I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	MOYENNE
EMPLOI DES FONDS									
15	4.166	4.181	4.714	4.307	3.777	4.175	4.000	3.037	4.045
16	4.166	3.900	4.321	4.307	3.555	4.050	3.611	3.296	3.901
17	4.000	3.400	4.035	4.416	3.000	4.025	3.055	3.000	3.616
T.	12.332	11.481	13.070	13.030	10.332	12.250	10.666	9.333	11.562
M.	4.111	3.827	4.357	4.343	3.444	'4.083	3.555	3.111	3.854
CAPACITE DE TRAVAIL									
18	*5.000	4.500	*4.964	*5.000	*4.111	*4.800	4.500	*4.037	*4.614
19	4.166	4.300	4.321	4.583	4.000	4.400	4.388	3.500	**4.207
20	4.000	3.818	4.678	4.461	2.666	4.575	3.666	3.111	3.872
T.	13.166	12.618	13.963	14.044	10.777	13.775	12.554	10.648	12.693
M.	*4.389	*4.206	*4.654	*4.681	3.592	*4.592	*4.185	*3.549	*4.231
EXECUTION									
21	4.333	3.363	4.714	4.384	2.555	4.525	4.333	3.000	3.901
22	4.166	3.400	4.500	4.538	2.666	4.325	4.055	2.851	3.813
23	3.833	3.818	4.321	4.461	2.888	4.275	4.000	3.037	3.829
T.	12.332	10.581	13.535	13.388	8.109	13.125	12.388	8.888	11.543
M.	4.111	3.527	4.512	4.461	2.703	4.375	4.129	2.963	3.848
RELATIONS AVEC LES SUBORDONNES									
24	3.166	3.454	'3.178	4.076	3.111	4.125	*4.611	2.851	3.572
25	4.666	4.200	4.428	4.846	2.666	4.500	4.444	2.962	4.089
26	3.500	3.400	3.321	4.230	2.666	'3.825	3.888	2.518	''3.419
27	3.166	3.545	3.678	4.230	2.777	3.902	3.666	2.814	3.472
28	4.166	*4.545	4.571	4.846	3.555	4.725	3.888	3.148	4.180
29	4.500	4.272	4.714	4.538	3.000	4.425	4.166	2.703	4.040
30	3.833	3.818	4.571	4.833	3.111	4.600	3.722	2.962	3.931
31	3.333	3.727	4.071	4.230	2.666	4.300	3.944	3.148	3.677
32	3.666	4.090	4.250	4.500	3.571	4.250	4.111	3.307	3.968
33	3.666	3.727	4.071	4.153	2.333	4.125	3.555	2.703	3.582
T.	37.662	38.778	40.853	44.482	29.456	42.777	39.995	29.116	37.930
M.	3.766	3.878	4.085	4.448	2.946	4.278	4.000	2.912	3.793

TABLEAU 17 (suite)

Propositions	Régionales I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	MOYENNE
RELATIONS PUBLIQUES									
34	3.833	4.100	4.357	4.384	3.777 *	4.575	4.166	3.370	4.070 **
RESPONSABILITE SOCIALE									
35	3.833	4.000	4.285	4.500	2.888	4.375	3.833	2.629	3.793
36	4.666	4.100	4.392	4.666	3.333	4.425	3.777	3.185	4.068
T.	8.499	8.100	8.677	9.166	6.221	8.800	7.610	5.814	7.861
M.	4.250	4.050	4.338	4.583	3.110	4.400	3.805	2.907	3.930
M.GENERALE	3.953	3.788	4.245	4.398	2.953	4.320	3.806	3.007	3.809
									.523
sigma (s) (variabilité entre les propositions)	.462	.370	.362	.242	.586	.231	.463	.346	.382
(variabilité dans les quotations des répondants)	.312	.589	.339	.213	.615	.410	.588	.568	.454

* Plus forte moyenne obtenue par proposition ou section

** Deuxième rang parmi les plus fortes moyennes

' Plus faible moyenne obtenue par proposition ou section

'' Deuxième rang parmi les plus faibles moyennes

TABLEAU 18

Moyennes obtenues pour chacune des propositions du PURDUE dans chacune des régionales bicéphales.

Propositions	Régionales I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	MOYENNE
BILAN INTELLECTUEL										
1	4.384	4.166	4.000	4.090	4.531	4.333	4.214	4.300	3.571	4.177
2	4.615	3.916	3.928	4.000	4.437	4.500	3.933	4.300	3.428	4.117
	8.999	8.082	7.928	8.090	8.968	8.833	8.147	8.600	6.999	8.294
	4.500	4.041	3.964	4.045	4.484	4.416	4.074	4.300	3.500**	4.147
EQUILIBRE EMOTIF										
3.	4.384	4.041	4.142	4.363	3.968	4.333	3.933	4.200	*4.000	4.152
4	4.615	4.291	4.071	3.454	4.709	3.833	3.866	4.600	3.571	4.112
5	4.166	3.458	4.142	4.111	3.933	4.166	'3.428	4.300	3.285	3.888
6	3.692	3.750	3.214	4.000	3.781	4.333	3.866	3.700	3.571	3.767
	16.857	15.540	15.569	15.928	16.391	16.665	15.093	16.800	14.427	15.919
	4.214	3.885	3.892	3.982	4.098	4.166	3.773	4.200	3.607	3.980
LEADERSHIP ADMINISTRATIF										
7	4.000	2.869	'3.142	'3.272	'3.677	3.833	'3.428	'3.100	2.714	'3.337
8	4.166	3.333	3.714	3.818	3.843	4.166	3.800	3.500	3.571	3.768
9	4.583	4.083	3.571	3.727	4.322	4.666	4.066	3.600	3.714	4.037
	12.749	10.285	10.427	10.817	11.842	12.665	11.294	10.200	9.999	11.142
	4.250	'3.428	3.476	'3.606	'3.947	4.222	3.765	'3.400	3.333	'3.714
PLANIFICATION ADMINISTRATIVE										
10	4.769	3.208	3.642	3.727	4.437	4.333	3.866	4.300	2.714	3.888
11	4.500	3.708	3.285	3.545	4.375	4.500	3.866	3.800	'2.571	3.794
12	4.333	3.695	3.285	3.727	4.093	4.500	3.785	3.900	3.000	3.813
13	4.692	3.260	3.785	3.818	4.225	4.166	3.928	4.100	3.000	3.886
14	4.583	3.416	3.214	3.818	4.218	4.500	4.133	4.100	3.571	3.950
	22.877	17.287	17.211	18.635	21.348	21.999	19.578	20.200	14.856	19.331
	4.575	3.457	'3.442	3.727	4.270	4.400	3.916	4.040	'2.971	''3.866

TABLEAU 18 (suite)

Régionales

Propositions	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	MOYENNE
EMPLOI DES FONDS										
15	4.076	3.541	3.928	4.272	4.375	4.500	4.066	4.400	*4.000	4.129
16	4.363	3.727	3.857	3.909	4.354	4.333	3.642	4.300	3.857	4.038
17	4.272	3.541	3.285	3.454	3.900	3.666	3.571	3.800	2.857	3.594
	12.711	10.809	11.070	11.635	12.629	12.499	11.279	12.500	10.714	11.761
	4.237	3.603	3.690	3.878	4.210	4.166	'3.760	4.166	3.571	3.920
CAPACITS DE TRAVAIL										
18	*5.000	4.083	*4.857	*4.636	*4.781	*1.833	*4.533	*4.800	3.857	*4.598
19	4.153	3.956	4.076	3.900	4.193	4.200	3.846	3.777	3.428	3.945
20	4.615	3.916	3.785	4.090	4.593	4.166	4.214	*4.800	3.285	4.163
	13.768	11.955	12.718	12.626	13.567	13.199	12.593	13.377	10.570	12.709
	*4.589	3.985	*4.239	*4.209	4.522	4.400	*4.198	4.459	3.523	*4.236
EXECUTION										
21	4.615	3.956	4.142	3.818	4.612	4.166	4.071	4.700	3.428	4.168
22	4.461	4.166	3.785	3.636	4.531	4.666	3.928	4.600	3.142	4.102
23	4.461	3.875	4.000	4.090	4.356	4.500	3.928	4.400	3.142	4.085
	13.537	11.997	11.927	11.544	13.509	13.332	11.927	13.700	9.712	12.355
	4.512	3.999	3.976	3.848	4.503	*4.444	3.976	*4.567	3.237	4.118
RELATIONS AVEC LES SUBORDONNES										
24	'3.384	3.791	3.714	3.909	4.290	'2.833	4.000	3.900	3.857	3.742
25	4.307	3.916	4.214	*4.636	4.322	3.833	*4.533	4.100	3.428	4.143
26	3.666	3.500	3.571	3.636	3.800	3.200	3.666	'3.100	3.285	''3.492
27	4.307	3.500	3.285	3.545	3.870	3.833	3.933	3.800	3.000	3.675
28	4.846	3.666	4.357	4.363	4.548	*4.833	4.600	4.600	3.714	4.392
29	4.583	'2.818	4.142	4.000	4.064	*4.833	4.466	4.100	3.500	4.056
30	4.545	3.590	4.142	4.454	4.206	4.333	4.000	3.444	3.428	4.016
31	4.153	3.750	3.785	4.000	4.266	4.400	4.333	3.900	3.428	4.002
32	4.416	3.631	4.000	4.100	4.464	4.333	4.400	4.200	3.714	4.140
33	4.461	3.666	3.642	3.818	4.064	4.166	3.785	4.000	3.428	3.898
	42.668	35.828	38.902	40.461	41.894	40.597	41.716	39.144	34.782	39.556
	4.267	3.583	3.890	4.046	4.189	4.060	4.172	3.914	3.478	3.956

TABLEAU 18 (suite)

Régionales

Propositions	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	MOYENNE
RELATIONS PUBLIQUES										
34	4.181 '	*4.500 *	3.785	3.909	4.645 *	3.666 '	4.066	3.800	3.857 *	4.045
RESPONSABILITE SOCIALE										
35	4.307	3.625	3.714	3.636	4.419	4.000	4.133	4.000	2.714	3.839
36	4.615	3.772	4.000	4.454	4.333	4.500	4.071	4.400	3.857	4.282
	8.922	7.397	7.714	8.090	8.752	8.500	8.204	8.400	6.571	8.061
	4.461	3.699	3.857	4.045	4.376	4.250	4.102	4.200	3.285	4.030
M.GÉ-NERALE	4.368	3.713	3.812	3.937	4.265	4.220	3.997	4.047	3.402	3.973
										.284
sigma (s) (variabilité entre les propositions)	.324	.352	.370	.325	.280	.422	.285	.421	.382	.351
(variabilité dans les quotations des répondants)	.227	.649	.603	.391	.288	.177	.542	.441	.237	.395

* Plus forte moyenne obtenue par proposition ou section

** Deuxième rang parmi les plus fortes moyennes

' Plus faible moyenne obtenue par proposition ou section

'' Deuxième rang parmi les plus faibles moyennes

Afin d'obtenir des résultats plus nuancés, conscients que parfois des extrêmes peuvent se neutraliser au niveau d'une moyenne générale, nous avons aussi établi des moyennes pour chacune des sections afin de voir s'il pouvait exister des différences importantes au niveau de certains traits du comportement administratif.

Les moyennes obtenues se sont avérées légèrement supérieures dans le groupe des régionales bicéphales pour neuf des dix sections de l'échelle d'évaluation. Seule la section intitulée RELATIONS PUBLIQUES a fait exception. Soumises au test de signification "t" ces moyennes ont donné des rapports "t" variant entre .028 et 1.529 . Or comme il faut toujours un rapport "t" de 2.131 avec 15 dl pour être significatif au niveau de 5% de probabilité, les résultats obtenus ne sont donc pas significatifs dans aucune des sections ce qui confirme l'évaluation précédente. Le tableau des rapports "t" est présenté à la page suivante.

Au niveau des sigmas indiquant la variabilité dans les opinions des individus qui ont évalué les directeurs généraux ou pédagogiques dans chacune des régionales on obtient des résultats variant entre .213 et .615 avec une moyenne de .454 dans le groupe des régionales unicéphales et des résultats allant de .177 à .649 avec une moyenne de .395 dans le groupe des régionales bicéphales. Cette variabilité sensiblement plus élevée dans le groupe unicéphale n'est toutefois guère significative puisqu'on y obtient un rapport "t" d'à peine .738

TABLEAU 19

Rapports "t" obtenus en comparant certaines composantes des deux groupes

	Groupe unicéphale	Groupe bicéphale	Rapport "t" (dl 15)
MOYENNE GENERALE	3.809	3.973	.766
Bilan intellectuel	7.661	8.294	1.529
Equilibre émotif	15.398	15.919	.751
Leadership administratif	10.632	11.142	.660
Planification administrative	17.824	19.351	.957
Emploi des fonds	11.562	11.761	.371
Capacité de travail	12.693	12.709	.028
Exécution	11.543	12.355	.970
Relations avec les subordonnés	37.930	39.556	.763
Relations publiques	4.070	4.045	.142
Responsabilité sociale	7.861	8.061	.412
sigma (s) (variabilité entre les propositions)	.382	.351	.721
(variabilité dans les quotations des répondants)	.454	.395	.738

En ce qui concerne la variabilité entre les diverses propositions de l'échelle d'évaluation dans chacune des régionales on obtient des sigmas allant de .231 à .586 avec une moyenne de .382 dans le groupe des régionales unicéphales et des sigmas variant entre .280 et .422 avec une moyenne de .351 dans le groupe des régionales bicéphales. Encore une fois, même si le groupe des régionales unicéphales semble présenter une plus grande variabilité, cette différence n'est pas assez grande pour être significative puisque l'épreuve du test "t" n'a donné qu'un rapport de .721 alors qu'il faut un rapport d'au moins 2.131 pour être significatif.

L'étude des matrices de corrélations présente toutefois un intérêt particulier. Dans le groupe des régionales unicéphales on note que les corrélations sont toutes très élevées, variant entre .80 et .99 excepté pour la variable RELATIONS PUBLIQUES où l'on note des corrélations de .73 et de .78 ce qui est encore assez élevé. Dans le groupe des régionales bicéphales on a aussi des corrélations très fortes entre plusieurs traits de comportement. Toutefois ces corrélations baissent avec la variable LEADERSHIP ADMINISTRATIF et deviennent à peu près nulles avec la variable RELATION PUBLIQUES. Il semble que ce trait de comportement n'ait rien de commun avec l'ensemble des autres traits ce qui est assez curieux et difficile à expliquer. Ces deux tableaux de corrélation sont présentés aux deux pages suivantes.

Si l'on continue l'analyse des résultats on constate alors plus de similitudes que de divergences. Ainsi on retrouve les points

TABLEAU 20

MATRICE DES CORRELATIONS DES REGIONALES UNICEPHALES

	Bilan intellectuel	Equilibre émotif	Leadership administratif	Planification administrative	Emploi des fonds	Capacité de travail	Exécution	Relations avec les subordonnés	Relations publiques	Responsabilité sociale	MOYENNE GENERALE
Bilan intellectuel	1	.92	.96	.94	.88	.96	.94	.91	.80	.95	.97
Equilibre émotif	.92	1	.90	.80	.87	.92	.93	.87	.86	.88	.92
Leadership administratif	.96	.90	1	.95	.86	.97	.95	.98	.89	.95	.99
Planification administrative	.94	.80	.95	1	.88	.94	.89	.89	.73	.94	.95
Emploi des fonds	.88	.87	.86	.88	1	.95	.85	.84	.78	.95	.91
Capacité de travail	.96	.92	.97	.94	.95	1	.96	.96	.86	.99	.99
Exécution	.94	.93	.95	.89	.85	.96	1	.93	.81	.92	.97
Relations avec les subordonnés	.91	.87	.98	.89	.84	.96	.93	1	.91	.95	.97
Relations publiques	.80	.86	.89	.73	.78	.86	.81	.91	1	.85	.87
Responsabilité sociale	.95	.88	.95	.94	.95	.99	.92	.95	.85	1	.98
MOYENNE GENERALE	.97	.92	.99	.95	.91	.99	.97	.97	.87	.98	1

TABLEAU 21

MATRICE DES CORRELATIONS DES REGIONALES BICEPHALES

	Bilan intellectuel	Equilibre émotif	Leadership administratif	Planification administrative	Emploi des fonds	Capacité de travail	Exécution	Relations avec les subordonnés	Relations publiques	Responsabilité sociale	MOYENNE GENERALE
Bilan intellectuel	1	.95	.77	.97	.90	.95	.97	.86	.29	.97	.97
Equilibre émotif	.95	1	.67	.95	.92	.95	.96	.83	.005	.96	.94
Leadership administratif	.77	.67	1	.87	.75	.67	.62	.79	.12	.76	.84
Planification administrative	.97	.95	.87	1	.95	.91	.91	.89	.15	.96	.99
Emploi des fonds	.90	.92	.75	.95	1	.88	.87	.86	.006	.93	.94
Capacité de travail	.95	.95	.67	.91	.88	1	.94	.91	.14	.98	.95
Exécution	.97	.96	.62	.91	.87	.94	1	.76	.20	.92	.91
Relations avec les subordonnés	.86	.83	.79	.89	.86	.91	.76	1	.11	.95	.94
Relations publiques	.29	.005	.12	.15	.006	.14	.20	.11	1	.18	.19
Responsabilité sociale	.97	.96	.76	.96	.93	.98	.92	.95	.18	1	.99
MOYENNE GENERALE	.97	.94	.84	.99	.94	.95	.91	.94	.19	.99	1

forts et les points faibles de chacun des groupes dans les mêmes secteurs. Les deux groupes de directeurs ont en effet obtenu les plus fortes cotes à la section intitulée CAPACITE DE TRAVAIL et plus précisément à la proposition no. 18 : Il travaille assidûment, pendant que les points faibles se retrouvent pour les deux groupes à la section LEADERSHIP ADMINISTRATIF et plus particulièrement à la proposition no. 7: Il fait l'unité de son personnel selon des buts clairement identifiés. Les deux groupes se retrouvent aussi au même rang à la proposition no. 26: Il reconnaît et récompense les réalisations méritoires de ses subordonnés, proposition qui figure au deuxième rang des points faibles de chacun des groupes, tandis que la section PLANIFICATION ADMINISTRATIVE vient au deuxième rang des plus faibles moyennes sectorielles.

La section intitulée RELATIONS PUBLIQUES attire l'attention par les fluctuations qu'on y trouve au sein du groupe des régionales bicéphales. En effet pendant que ce trait de comportement figure parmi les points forts du groupe des régionales unicéphales il est à la fois un point fort et un point faible dans l'autre groupe, trois régionales y obtenant leur plus forte moyenne sectorielle pendant que deux autres y obtiennent leur plus faible moyenne. Si l'on ajoute cette constatation au fait que la corrélation de cette variable avec les autres traits de comportement est à peu près nulle dans le groupe des régionales bicéphales, il est indéniable que cette dimension présente un caractère particulier dans ce groupe. Nous n'avons toutefois pas d'explications

précises à ce phénomène. Une des raisons qui nous semble plausible serait que les relations publiques sont peut-être un domaine d'activités mal défini et dans les régionales bicéphales, où deux individus se partageaient l'autorité et les fonctions, cette responsabilité était peut-être assumée tantôt par l'un tantôt par l'autre, en fonction de la personnalité des individus et des circonstances. C'est peut-être une explication aux fluctuations entre les régionales. Il ne s'agit là toutefois que d'une hypothèse dont la vérification dépasserait les cadres de la présente étude.

A part cette différence nous devons reconnaître que les résultats obtenus ne nous permettent pas de conclure à l'existence de différences marquées ou importantes entre les deux groupes en ce qui concerne la perception de l'efficacité au niveau de la direction générale des commissions scolaires régionales. Du moins l'instrument utilisé ne nous a pas permis d'en discerner. Le type de structures n'aurait pas eu une importance primordiale ou déterminante sur l'efficacité du système scolaire régional du milieu québécois. Nous croyons donc que c'est plutôt dans d'autres directions qu'il faudrait orienter les efforts et les recherches, les problèmes les plus importants n'étant sans doute pas au niveau des structures.

Il semble en effet que la personnalité des individus en poste joue un rôle plus important que les structures. On note à

l'intérieur d'un même groupe des différences plus importantes, entre les régionales ou entre certains traits de comportement des administrateurs, que les différences entre les deux groupes. Le réseau des relations qui se développent entre l'administrateur principal et ses collaborateurs immédiats dans une commission scolaire dépend davantage de la personnalité de l'administrateur principal que des structures hiérarchiques et formelles et la qualité de ces relations influence largement la perception qu'on a des individus. Dans les deux groupes, des individus ont été perçus comme s'acquittant de leurs fonctions avec beaucoup d'efficacité tandis que d'autres semblaient avoir plus de difficultés. Ces constatations, ajoutées à des commentaires recueillis au cours de nos visites dans les régionales et à d'autres observations qu'il nous a été donné de faire, nous amènent à émettre quelques réflexions sur la situation du milieu scolaire québécois et à formuler quelques suggestions qui croyons-nous, pourraient avoir quelque utilité.

Réflexions et suggestions

Au point de départ disons d'abord qu'au lieu de changer les organigrammes et de modifier les structures il serait sans doute plus rentable d'apporter plus d'attention aux facteurs humains de l'organisation et chercher des moyens de travailler sur le comportement des individus afin de les rendre plus aptes à remplir leurs fonctions. Au lieu de changer les systèmes c'est peut-être les individus qu'il faudrait changer. Vérité de La Palice, dira-t-on.

Peut-être, mais qu'a-t-on fait pour y donner suite? Plus facile à dire qu'à faire, dira-t-on encore. Certes puisqu'il s'agit d'une question beaucoup plus complexe et embarrassante que la question des structures. Si embarrassante qu'il nous semble que dans les milieux administratifs, du secteur scolaire comme d'ailleurs, on craint souvent d'aborder ce problème en face et on s'abrite ou se dissimule derrière un problème de structures ce qui est beaucoup moins compromettant.

Si une modification de structures peut parfois donner quelques résultats dans une entreprise industrielle ou commerciale et solutionner en partie ou en apparence des conflits de personnalité ou d'autres problèmes, nous doutons beaucoup que cette façon de faire puisse avoir quelque succès dans le milieu de l'éducation, étant donné l'absolue nécessité d'un travail d'équipe et de collaboration entre humains intéressés à la formation d'autres humains. La délimitation précise des rôles et des positions hiérarchiques nous apparaît donc moins importante que la souplesse et les capacités d'adaptation des individus à des situations parfois complexes, confuses ou changeantes. L'efficacité des individus dans le milieu scolaire nous apparaît intimement liée à ces aptitudes. Un individu dynamique doué d'un riche potentiel humain saura s'accomoder des structures, si boiteuses soient-elles, et accomplir efficacement ses fonctions quelles que soient les circonstances. Les structures peuvent sans doute servir d'encadrement et avoir un aspect sécurisant pour certains individus ou certains genres de travail. Toutefois, en éducation, par les temps actuels, nous croyons que les défis à relever

demandent des gens capables de dépasser les structures, de prendre des initiatives et de fonctionner en dépit de multiples imprévus et dans des circonstances parfois fort délicates. Voilà pourquoi il importe d'avoir en éducation des mécanismes souples qui permettent de répondre rapidement et efficacement aux besoins, et on doit être particulièrement vigilant à ne pas laisser s'implanter une bureaucratie sclérosante qui mine l'initiative, dépersonnalise les services et catégorise les relations en fonction de standards et de normes rigides. S'il est un secteur où il faut conserver un aspect humain aux relations c'est bien dans le monde de l'éducation. Beaucoup d'événements, récents ou actuels, confirment ce fait et nous croyons que les problèmes iront en s'accroissant si l'on ne tient pas compte des caractéristiques particulières du milieu scolaire. On ne dirige pas une administration scolaire comme une manufacture de chaussures ou une compagnie d'assurances même si certains principes administratifs peuvent parfois être retenus. Sans tomber dans l'incohérence il faut alors éviter que l'administration scolaire s'installe dans une bureaucratie qui la coupe complètement du milieu ambiant. Des commentaires recueillis au cours de notre étude laissent pressentir ce danger. On constate qu'on ne voit plus tellement le directeur général, qu'on ne le connaît plus, qu'il deviendrait moins conscient des problèmes de ses subordonnés.

Il nous est apparu également que les relations entre la direction générale et les autres secteurs de l'administration étaient parfois davantage de type formel, fondées sur l'autorité

ou les principes, que de type franchement coopératif de sorte que l'idée d'évaluer le comportement du directeur général ou du directeur pédagogique a suscité, à certains endroits, un certain malaise comme si on s'attaquait à un tabou, et dans certains cas, rares heureusement, une méfiance non dissimulée. Tout cela même si les directeurs s'étaient prêtés de bonne grâce à l'expérience. Certaines gens semblaient craindre beaucoup que leurs évaluations soient remises à la direction générale ce qui indique que la confiance ne régnait pas particulièrement dans le milieu.

Il nous semble cependant tout à fait normal et nullement déplacé ou irrespectueux que l'action d'un directeur général soit évalués, et plus particulièrement que cette évaluation vienne de son milieu de travail c'est-à-dire de la part des gens les plus aptes à juger de l'efficacité de l'administration. Sinon comment les administrateurs en poste sauront-ils obtenir le "feedback" nécessaire à la continuation ou à la réorientation de leur action?

Nous croyons alors qu'il est tout à fait nécessaire que des outils d'évaluation et des mécanismes soient développés et mis à la disposition des directeurs généraux qui pourront les utiliser périodiquement pour faire le point. Il ne faudrait pas cependant que ces outils et ces mécanismes soient utilisés de façon diabolique afin de détecter des coupables ou de faire tomber des têtes. Voilà pourquoi les renseignements recueillis devraient être utilisés avec discrétion et servir à l'amélioration de l'administration plutôt qu'à son dénigrement.

Les façons de procéder utilisées avec l'échelle PURDUE aux Etats-Unis peuvent constituer des exemples dont on peut s'inspirer. Ainsi parfois les échelles d'évaluation sont remplies en présence d'une personne étrangère à l'organisation qui les remet ensuite aux directeurs afin de préserver l'anonymat des répondants. Plus souvent on fait appel à une firme spécialisée qui recueille les évaluations et en transmet les résultats aux directeurs avec des profils et un classement, généralement en rangs centiles, qui permettent à l'individu évalué de se situer par rapport aux autres membres de sa profession sur un territoire donné. En aucun cas ces renseignements ne sont communiqués aux supérieurs des personnes évaluées. Cette façon d'agir préserve donc toute la validité de l'instrument car les répondants, sachant d'une part que l'anonymat le plus strict sera respecté, et que d'autre part leurs quotations ne causeront aucun préjudice à la personne évaluée, peuvent répondre en toute franchise. D'autres modalités sont évidemment possibles. Un système de ce genre pourrait facilement être établi au Québec et à peu de frais. Les professeurs au niveau collégial ont déjà à leur disposition un service d'évaluation un peu semblable.

L'idéal serait évidemment que les gens arrivent à se dire ouvertement leurs impressions et leurs opinions. Mais le monde étant ce qu'il est, c'est peut-être manquer de réalisme de croire que ce processus pourrait fonctionner facilement dans tous les milieux. Voilà pourquoi il est préférable d'utiliser un moyen plus facile, du moins à court terme, et qui permet quand même de

garder ou de renouer contact avec la base, avec le milieu ambiant et aussi d'accroître la qualité des relations entre la direction générale et les autres secteurs de l'administration.

Une dernière suggestion qui, à notre avis, répondrait à des besoins absolument essentiels est l'établissement de mécanismes d'études sur toute la question de l'administration scolaire au Québec. Nous croyons que c'est un secteur qui a été passablement oublié à venir jusqu'ici. Non pas qu'on y relève des déficiences très graves; les résultats obtenus dans notre recherche prouvent que dans l'ensemble la situation n'est pas si mauvaise. Cependant il nous semble que des études sur le sujet revitaliseraient le milieu et permettraient au secteur scolaire de se tenir au diapason des autres milieux administratifs tout en conservant ses caractéristiques.

Un premier pas semble fait en ce sens puisque le Ministère de l'Education met sur pied présentement des commissions d'études qui exploreront plusieurs domaines des administrations scolaires. Nous formulons le voeu que ces commissions deviennent des organismes permanents qui travailleront en étroite collaboration avec les universités et autres organismes intéressés par l'administration scolaire afin d'assurer une continuité et une complémentarité à toutes les études qui se font sur le sujet. Le nombre de chercheurs dans ce domaine est si minime au Québec qu'il est nécessaire de coordonner tous les efforts et de les intégrer à un plan d'ensemble, ce qui serait beaucoup plus intéressant et plus stimulant pour les chercheurs et beaucoup plus efficace pour le système d'éducation.

XIII

Conclusion-Recommandation.

Cette recherche se voulait une étude de l'impact d'une structure administrative sur le profil décisionnel et l'efficacité administrative.

Plus précisément la variable indépendante devait faire l'objet d'un traitement particulier car il s'agissait de tenter d'expliquer pourquoi le système scolaire est pratiquement la seule organisation à tolérer au sommet de sa pyramide administrative une dualité de direction.

Nous avons voulu vérifier le fonctionnement de cette structure par l'analyse d'un rôle fondamental que certains voient comme l'essence même de l'administration à savoir le processus de prise de décision.

Nous avons également voulu mesurer l'efficacité administrative de ces structures telle que perçue par les individus qui y travaillent à l'intérieur et qui sont situés près du sommet hiérarchique.

Pour ce faire nous avons visité un nombre égal de régionales dans les deux structures dans l'est du Québec i.e. dans un rayon de 200 miles autour de la ville de Québec. C'est ainsi que nous avons recueilli un total de 1274 questionnaires utilisables, dont toutes les données furent traitées mécanographiquement sauf celles sur l'efficacité administrative.

Nos quatre hypothèses de base présentées dans la forme dite "nulle" ne furent pas rejetées, concluant ainsi à l'absence d'impact de la structure administrative différente sur le profil décisionnel et l'efficacité administrative.

Théoriquement une structure formelle d'organisation doit influencer un processus d'administration. Nous savons également qu'un processus administratif n'est pas uniquement fonction d'une modalité structurelle. Il faut aussi faire rentrer en ligne de compte la structure non-formelle qui a précisément pour but d'influencer la prise de décision.

D'autre part il y a une interrelation constante et mutuelle entre l'exercice d'un rôle et l'action du titulaire de ce rôle. Si la description d'un rôle définit et oriente l'action du titulaire d'un poste, ce dernier à son tour peut modifier et interpréter son rôle de façon fort différente tout en restant à l'intérieur des attentes de ce rôle. Or une étude de la Corporation des Enseignants du Québec a démontré qu'au début de l'implantation des régionales scolaires au Québec, il y avait un total de 92 descriptions et identifications différentes des postes alors que les organigrammes A et B (cf. pp. 13-14) en prévoyaient beaucoup moins. Effectivement, le document préliminaire du Ministère de l'Education, ne définissait que dix (10) fonctions, soit 9 fois moins.

Nous sommes donc portés à croire que la régionalisation scolaire, en terme de définition de postes s'est faite à partir du personnel administratif déjà en place de sorte que l'organigramme

qui était une représentation visuelle de la structure n'avait aucune correspondance avec la réalité. On se déclarait officiellement d'une structure mais on fonctionnait selon une autre, ou à mi-chemin entre les deux.

Cette confusion, nous l'avons perçue à tous les niveaux administratifs d'une régionale et même au niveau des listes indiquant leur structure administrative. Une telle situation cependant était normale au moment de la régionalisation scolaire de sorte que contrairement à notre estimation du point de départ, nous avons connu des structures administratives en exercice qui étaient des pseudo-monocéphales ou des pseudo-bicéphales.

Cependant si nous n'avons pu établir contrairement à nos hypothèses et à cause des explications invoquées de différence significative sur le profil décisionnel et l'efficacité administrative venant de structures différentes, nous avons pu établir à l'intérieur même des deux structures étudiées une perception significativement différente de la localisation de la prise de décision.

Nous avons là, un effet non anticipé de la recherche - comme il arrive parfois- que nous considérons aussi important que nos hypothèses de point de départ.

Nous avons effectivement trouvé qu'il y avait une perception significativement différente, i.e. non attribuable au hasard, sur la perception (congruence) de la localisation de la

prise de décision entre les directeurs généraux de régionales d'une part et tous les niveaux administratifs des monocéphales et deux des trois niveaux administratifs des bicéphales d'autre part. Dans ce dernier cas, il s'agit des individus travaillant au bureau même de la régionale et des enseignants.

Selon nous, cette différence de perception peut conserver un état de confusion, perçue d'ailleurs comme telle dans les citations rapportées (pp. 138-140), un climat d'insatisfaction et de tension ne pouvant déboucher que sur des situations conflictuelles.

Il est aussi intéressant de noter que le secteur administratif qui contribue le plus, et ce d'une façon significative, est celui de l'administration des affaires où évidemment l'incidence monétaire se retrouve. Or il arrive que nous avions fait de ce point (la gestion des affaires) l'élément discriminant entre la structure monocéphale et bicéphale, classant les régionales dans le premier cas, lorsque le directeur général assumait à la fois la gestion pédagogique et la gestion des "affaires" et dans le deuxième cas lorsque le directeur général n'assumait que le pédagogique.

Or si cet élément de différentiation n'a occasionné aucun impact sur le profil décisionnel de même que sur l'efficacité administrative, il s'est révélé le principal élément sur lequel la perception intra-structure i.e. au niveau d'une régionale a porté. Nous voyons là un indice important d'un secteur administratif qui mérite beaucoup d'attention.

A tout évènement, il y a ici incontestablement une distance administrative trop longue entre le sommet de la pyramide et les éléments non seulement de la base mais opérant à des niveaux intermédiaires.

Nous ne pouvons amener ici aucune explication puisque aucune variable explicative ne figure dans cette recherche. Nous pouvons néanmoins recommander des axes possibles de recherche. Cette perception différente des lieux de prise de décision peut dépendre d'un manque d'information pur et simple; il y aurait donc lieu d'analyser le système de communication à l'intérieur de la régionale. On peut également se demander si la distance géographique entre les unités administratives pourrait amener cette distortion dans la perception.

Quoiqu'il en soit, il y a là un problème qui au premier chef devrait intéresser la direction générale des régionales.

Quant à l'efficacité administrative, l'autre variable dépendante de la recherche, nous n'avons découvert aucun impact de la structure administrative sur cette dernière. Notre associé de recherche ayant déjà livré ses réflexions et suggestions aux pages 170-175, nous ne croyons pas nécessaire d'y revenir ici si ce n'est que pour dire que la question d'évaluation demeure l'une des tâches les plus difficiles dans une organisation scolaire.

En terminant, rappelons que cette recherche constitue à ce jour, la seule dont l'unité d'analyse est la régionale elle-même dans son ensemble. On avait déjà étudié le rôle des en-

gnants, des directeurs d'école dans la prise de décision, mais jamais on avait mis en interrelation les différents niveaux administratifs à l'intérieur d'une structure, ni les structures entre elles selon une modalité d'organisation.

Nous devons finalement conclure que les résultats de cette recherche ne sont "scientifiquement" valables que pour l'échantillonnage étudié i.e. les régionales de l'est du Québec, étant donné que cet échantillonnage ne fut pas fait au hasard.

Nous ne pouvons donc conclure au niveau même de la population de l'ensemble des régionales, mais ayant étudié 16 des 55 d'entre elles, la présomption est quand même assez forte pour qu'on ait la chance de trouver la même situation.

BIBLIOGRAPHIE

A) Volumes

ARGYRIS, Chris. - Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness, Dorsey, Homewood, Ill., 1962.

_____ . Personality and Organization, Harper & Bros., New York, 1957.

_____ . Executive Leadership, Harper & Bros., New York, 1953.

AUDET, Le. Ph.- Histoire de l'enseignement au Québec. Tome 2. Holt, Rinehart & Winston Ltée. Montréal. 1971.

BARNARD, Chester.- The functions of the Executives. Cambridge (Mass.) Harvard University Press, 1938.

_____ . Organization and Management, Harvard University Press, 1955.

BENNIS, Warren G.- Interpersonal Dynamics. Dorsey, Homewood, Ill. 1964.

_____ . Changing Organizations, McGraw-Hill Inc., New York 1966.

BENNIS, W.G.
BENNE, K.D. -
CHIN, R. The Planning of Change, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1969.

BIDWELL, Chls. E.- The school as a formal organization. Ch. 23 in March. James G. Handbook of Organizations. Rand McNally & Co. Chicago. 1965.

BLAU & SCOTT - Formal Organizations. Chandler Publishing Co. San Francisco. 1962.

CAMPBELL, CORBALLY & RAMSEYER - Introduction to Educational Administration. Boston. Allyn & Bacon. 1966.

CROZIER Michel - Le phénomène bureaucratique. Paris. Seuil. 1963.

CULBERTSON, Jacobson and Reller.- Administrative relationship: a casebook 1960, Prentice-Hall.

DRUCKER, Peter - The Effective Executive, Harper and Row, New York, 1967.

DUFFY, Emmet J.- The role of director of instruction-tasks, interactions and processes. University of Wisconsin, 1965.

ETZIONI, Amitai. - Modern Organizations. Englewood Cliffs. Prentice-Hall Inc. 1964. VII.

_____ . Complex Organizations: A Sociological Reader in Education. N. York. Holt, Rinehart & Wiston. 1961.

FAYOL, Henri - Administration industrielle et générale. Paris Dunod 1966.

FIEDLER, F.E. - A Theory of Leadership Effectiveness, McGraw-Hill, New York, 1966.

FRANCKE, Donald C.- Perceptual accuracy and personal variables. University of Wisconsin 1965.

GEORGOPOULOS, B.S. - MANN, Floyd C. The Community General Hospital, Macmillan, New York, 1962.

GETZELS, J.W. - Administration as a Social Process, dans Administrative Theory in Education, éd. A.W. Halpin, Macmillan Co, New York, 1967.

GORE, William J.- Administrative Decision-Making. New York - John Wiley & Sons, 1964.

GREENFIELD, T.B. and all- Developing School Systems, planning, organization and personnel. Toronto. The Ontario Institute for studies in Education, 1969. XI.

GRIFFITHS, Daniel E.- Administrative Theory, New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1969. VIII

_____ . Developing Taxonomies of Organizational Behavior in Education Administration. Chicago, Rand McNally and Co., 1969. VIII.

GULICK & URWICK - Papers on the science of administration. New York. Institute of Public Administration. 1937.

HALL, Richard H.- Organizations; structure and process. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. N.J. 1972.

HALPIN, A.- Administrative theory in Education. London, Collier-MacMillan Ltd. 1958.

JENNINGS, E.E.- Executive Success. Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.

KERLINGER, Fred N.- Foundations of Behavioral research. New York, Holt, Rinehart.

KIMBROUGH, Ralp.- Political Power and Educational Decision-making. Chicago, Rand Mc Nally, 1964.

KNEZEVICH, Stephan J.- Administration of Public Education. 2nd Ed. New York, Harper and Row, 1962.

LEU & RUDMAN - Preparation Programs for school Administrator. Michigan State University. 1963.

LIKERT, R.- New Patterns of Management. McGraw-Hill, New York, 1967.

LITTERER, Jos. A. Organization; structure and behavior. London John Wiley & Sons. 1963.

LUTZ & IANNACCONE.- Understanding Educational Organizations; a field study approach. Columbus (Ohio) Chls. E. Merrill, 1969.

MARCH, James G. Handbook of Organizations. Rand McNally & Co. Chicago. 1965.

McGREGOR, D.V.- The Human Side of Enterprise. McGraw-Hill, New York, 1960.

MERTON and all.- Reader in Bureaucracy. Glencoe, Illinois. The Free Press. 1952.

MOONEY & REILY - The principles of Organization. New York. Harper & Brothers. 1939.

MORPHET, JOHN & RELLER - Educational Organization and Administration. Toronto. Prentice-Hall. 1967.

OWENS Robert G.- Organizational Behavior in Schools. Englewood Cliffs. N.J. Prentice-Hall. 1970.

PFIFFNER & SHERWOOD - Administrative Organization. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs. N.J. 1960.

REINKE, Kenneth H.- "Authority Structure and Decision-Making in School Systems". U. of Wisconsin. 1964.

SHULL, DELBECQ & CUMMINGS - Organizational Decision-Making. London- McGraw Hill. 1970.

SIMON, HERBERT A.- Administrative Behaviour; a study of Decision-Making processes in Administration Organization London, Collier-Macmillan Ltd. 1945.

SUTERMEISTER, Robert A.- People and Productivity, McGraw-Hill, New York 1963.

TAYLOR, Frederic W.- La direction scientifique des entreprises, Editions Gérard & Co. Verviers (Belgique), 1967.

THOMPSON, Victor A.- Modern Organization. N. YORK, KNOPF. 1961.

URWICK - The elements of Administration. N. York & London, Harper & Bros. 1944.

VAN MILLER - The public Administration of American School Systems. N. York, MacMillan. 1965.

WEBER, Max. — The theory of social and Economic Organization. N. York. Free Press. 1964.

WEILL, Roberts - — Processus of Organizations. University of Michigan. Ann Arbor 1956.

WHITE, L.D.- — Introduction to the study of Public Administration. New York. MacMillan Co. 1939.

WICKERT, F.R.
McFARLAND, D.E. — Mesuring Executive Effectiveness, Appleton-Century-Crofts, New York. 1967.

WILSON, Alexis- — Organization Decision-Making.

B) Revues.

ANDERSON, James G.- The authority structure of the school principalship. Educational Administration Quarterly. Winter 1967.

BLANCHARD, Kenneth H.- "College Boards of Trustees; A need for directive Leadership". Academy of Management Journal, March 1968.

BLANKENSHIP, L.U. & MILES R.E. - Organizational Structure and Managerial Decision Behavior, in Administrative Science Quarterly. June 68.

BOWMAN, Ths.- Participation of superintendents in school board Decision-making. in Administrator's Notebook. Vo. XI, Jan. 1963.

BRIDGES, Ed. M. - Teacher Participation in Decision-Making. In Administrator's notebook, vol. XII, no 9.

BYRNE, T.C.- Research and Decision-Making. In Alberta Teacher's Association CSA Bulletin, vol. 4, no. 4.

FOGARTY, Bryce M. & RUSELL T. Gregg- Centralization of Decision-Making and selected characteristics of Superintendents of schools. In Educational Administration Quarterly, Winter 1966.

FRIEDLANDER, Frank- PICKLE, Hal. "Components of Effectiveness in small organizations". Administrative Science Quarterly, September 1968.

GIBSON, R. Oliver - A general systems approach to Decision-Making in schools. In The Journal of Educational Administration. Vol. VI May 1968.

GORE & SILANDER - "A bibliographical essay on Decision-Making." in Administrative Science Quarterly. Vol. 4. June 1959

_____ . "Research notes and comments." Administrative Science Quarterly 4 - June 1959.

HAGE, Jerald- "Organizational Effectiveness: An inventory of Propositions. James Price." Analyse de J. Hage dans Book Reviews, Administrative Science Quarterly, June 1968.

_____ . An axiomatic theory of organizations. In Administrative Science Quarterly. Vol. 10 1965-66.

HAVE & AIKEN - Relationship of centralization to other structural properties. In Administrative Science Quarterly. June 1967.

HOUSEGO, I.E.- Democratic Decision-Making in Education. In The Canadian Administrator. Vol. IV, no. 8.

JONES, Halsey R.- "A study of Organization Performance for Experimental Structure of two, three and four levels". Academy of Management Journal, September 1969.

KUIN, Dr. P.- "Management Performance in Business and Public Administration". Academy of Management Journal, vol. II, 1968.

LABOVITZ, George H.- "In Defense of Subjective Executive Appraisal". Academy of Management Journal, September 1969.

MASSE, Denis.- "La co-décision; un problème de l'heure dans l'enseignement." In Education Canada. Vol. 10 #1 mars 1970.

Mc CAMMY, James.- "Analysis of the Process of Decision-making." In Public Administration Review. Vol. VII, #1.

MEYER, M.- The two authority structures of bureaucratic organization. In Administrative Science Quarterly. Sept. 68.

MIKLOS - The Canadian Administrator- Increasing participation in Decision-Making. Vol. IX. March 70.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC - Document préliminaire, édition 1968, no. 21 Les structures fonctionnelles. Commissions scolaires régionales. Les Editions de l'enseignement, Corporation des Enseignants du Québec, 1969.

PARSONS, G. Llewellyn- "Teacher Perceptions of Supervisory Effectiveness" The Canadian Administrator, November 1971.

PRICE, James - The Study of Organizational Effectiveness". Sociological Quarterly, Winter 1972.

PUGH, D.S. et all - A conceptual scheme for Organizational Analysis. in Administrative Science Quarterly. - Vol. 8 1963-64.

SEASHORE, S.E. - YUCHTMAN, E. "Factorial analysis of organizational performance" Administrative Science Quarterly 12, 1967.

SIMPKINS & FRIESEN - "Teacher Participation in school Decision-Making". in the Canadian Administrator, vol. VIII, no. 4.

TANNENBAUM, Robert - Managerial Decision-Making. In Journal of Business. Vol. 23 #1 Janv. 1950.

TANNANBAUM, Robert & MASSARIK - Participation by subordinates in the managerial decision-making process. In Canadian Journal of Economics and Political Science, 1950. vol. 16.

WORTHY, James C. Organizational Structure and Employee Morale. American Sociological Review 15 (April 1950) 169-179.

C) Rapports, Recherches et thèses.

ETHIER, Gérard - Expectation of school board chairman for the role of "directeur général des écoles" of the catholic regional school boards of Quebec. Thèse de maîtrise. Un. of Alberta. 1968.

EYE, Glen G. - Relationship between instructional change and the extent to which school administrator and teachers agree on the location of responsibilities for administrative decision. Un. of Wisconsin. Ph. D. Thesis - 1966.

FOGARTY, Bryce M. - "Characteristics of superintendents of schools and centralization - decentralization of decision-making". Department of Educational Administration, University of Wisconsin, Madison, 1964.

HAWES, Merle Lee - Centralization of Decision-Making in the Cooperative Extension Service. Unpublished Ph. D. Dissertation University of Wisconsin, 1963.

JORDAN, James F. - "Processes of delegation in selected school systems." Unpublished E.D. Dissertation. University of Pittsburg Dissertation Abstracts. Vol. 24. 1962,63.

LUCAS Robert E.- "Decisional Determinants of the degree of delegation by the chief school Administrator." Unpublished Ph. D. Dissertation. Ohio State University. Dissertation Abstracts Vol. 24. 1963.

MASSE, Denis - "Teacher participation and professional attitudes." Ph. D. Thesis. Edmonton 1969.

POIRIER, Yves - "Une analyse de facteurs administratifs au moyen d'une étude comparative des perceptions de ces facteurs par quinze théoriciens de l'organisation et de l'administration scolaire. Thèse de doctorat présentée à l'Université d'Ottawa en 1971.

REDDIN, W.J. - "Managerial Effectiveness". Draft manuscript. Université du Nouveau-Brunswick, 1968.

SASSE, Edward. B. - "Teacher and Administrator participation in decision-making and curriculum development." Ph. D. Thesis. Wisconsin. 1966.

SEARLES, H.A. - "Role study of Decision-Making reported by Personel carrying titles as Assistant-Superintendent and Supervisory functionaries in the district superintendency in selected New Jersey school district." Unpublished Ed. D. Dissertation. Temple University. Dissertation Abstracts Vol. 24. 1963.

SIMPKINS - The distribution of Decision-Making Authority in the school. Ph. D. Thesis. Alberta 1968.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC - Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement. T. 2. 1964.

_____ . Entente intervenue entre le Gouvernement du Québec et la Corporation des enseignants du Québec. Québec 1969.

TORNOW, Eugène W. - A study of the relationship of teacher's perception of decision points and the interactions of the superintendent of schools, the director of Instruction and the High School Principal. Department of Educational Administration, University of Wisconsin, 1965.

Appendice "A"

DONNÉES FONDAMENTALES

1. Écrivez le nom de votre régionale sur la ligne à droite.

1. Régionale: _____

2. Écrivez le titre de votre fonction.

2. Fonction: _____

3. Écrivez le nom de l'école où vous travaillez, si tel est le cas.

3. École: _____

_____

4. Sexe:
   1- masculin
   2- féminin

4. ☐

5. Le nombre d'années dans la régionale actuelle.

5. ☐

6. Le nombre d'années dans l'école actuelle.

6. ☐

7. Le nombre d'années dans la fonction actuelle.

7. ☐

8. Le nombre total des années d'expérience dans l'enseignement.

8. ☐

9. Le nombre total des années d'expérience dans l'administration ou supervision.

9. ☐

10. Le nombre d'années de scolarité selon "l'Entente Provinciale". Indiquez le numéro correspondant à votre catégorie.

10. ☐

   1- Catégorie 12 ans
   2- Catégorie 13 ans
   3- Catégorie 14 ans
   4- Catégorie 15 ans
   5- Catégorie 16 ans
   6- Catégorie 17 ans
   7- Catégorie 18 ans
   8- Catégorie 19 ans
   9- Catégorie 20 ans

11. En quelle année avez-vous terminé la préparation professionnelle indiquée précédemment?

11. 19☐
année

ANALYSE DU NIVEAU DE DECISION

DIRECTIVES

Cet instrument comprend vingt-cinq (25) propositions devant faire l'objet d'une décision. Ces propositions numérotées de 1 à 25 sont à gauche du questionnaire, pages 3 et 4.

Chaque proposition doit recevoir quatre (4) réponses que l'on inscrit dans les colonnes A, B et C, la colonne "B" recevant deux réponses.

QUESTIONS

A. *QUI PREND CETTE DECISION ?*

Choisissez la personne dans votre régionale qui a la responsabilité première de prendre cette décision. Ce choix est fait à partir de la liste des postes indiqués au haut, à gauche des deux pages suivantes. Ces postes sont présentés selon l'ordre alphabétique.
Il suffit donc d'inscrire le numéro correspondant du poste dans la colonne "A" en regard de chacune des propositions auxquelles on répond.

B. *QUELLES SONT LES AUTRES PERSONNES QUI PARTICIPENT A CETTE DECISION ?*

Choisissez deux autres personnes différentes de la première, qui participent à la prise de décision. En vous servant de la même liste des postes, inscrivez le numéro correspondant dans la colonne "B", commençant par le poste de la personne qui a joué un rôle plus important que l'autre.

C. *QUELLE EST LA NATURE DE VOTRE PROPRE PARTICIPATION DANS LA PRISE DE CETTE DECISION ?*

Sélectionnez une des quatre (4) réponses ci-dessous qui décrit le mieux votre participation dans la prise de cette décision et cochez le numéro correspondant dans la colonne "C".

1. Je prends la décision
2. Je recommande la décision préférée
3. J'apporte seulement de l'information
4. Rien

EXEMPLE DE REPONSE

	"A"	"B"		"C"			
				1	2	3	4
o. La décision sur l'emploi de cahiers d'exercice dans un programme scolaire.	10	14	5			✓	

→ *INTERPRETATION*

10.- Le directeur pédagogique a la responsabilité première dans cette décision.
14. + 5. Successivement le professeur et le coordonateur.
3. - J'ai apporté seulement de l'information.

N.B. Les trois (3) questions sont reproduites en haut, à droite sur les deux pages suivantes.

POSTES DANS UNE REGIONALE:

1- Chef de groupe (école)
2- Commissaire d'école
3- Conseil d'école
4- Contrôleur
5- Coordonnateur (régionale)
6- Directeur de l'équipement
7- Directeur des étudiants
8- Dir. financier et de l'équipement
9- Directeur général de la rég.
10- Directeur pédagogique (ou de l'enseignement)
11- Directeur du personnel
12- Principal
13- Principal adjoint
14- Professeur
15- Secrétaire général
16- Autre (précisez)

_____

QUESTIONS:

A-Qui prend cette décision?
B-Quelles sont les autres personnes qui participent à cette décision
C-Quelle est la nature de votre participation dans la prise de cette décision?
1- Je prends la décision.
2- Je recommande la décision préférée.
3- J'apporte seulement de l'information.
4- Rien.

PROPOSITIONS DEVANT FAIRE L'OBJET D'UNE DECISION	REPONSES AUX QUESTIONS "A"	"B"		REPONSE A LA QUESTION "C" 1	2	3	4
. La décision sur le choix des problèmes à discuter dans le cadre du programme scolaire.							
. La décision sur les façons de grouper les étudiants par classes.							
. La décision sur la priorité de l'emploi des locaux scolaires libres et des salles polyvalentes.							
. La décision sur les activités d'initier les nouveaux membres du personnel enseignant.							
. La décision sur la nomination des professeurs aux comités pédagogiques locaux du programme scolaire.							
. La décision sur les plans et devis pédagogiques pour un nouvel édifice ou le réaménagement d'un ancien							
. La décision sur le choix du matériel didactique que l'on doit introduire dans le budget.							
. La décision sur les moyens d'augmenter la compréhension des parents sur les nouveaux programmes scolaires.							
. La décision sur le contenu du dossier scolaire cumulatif de l'étudiant à l'école.							
10. La décision sur la sélection des enseignants pour leur participation dans les programmes scolaires expérimentaux.							
11. La décision sur la façon de rapporter les progrès de l'étudiant aux parents (e.g. bulletin scolaire).							
12. La décision sur la "promotion" des élèves.							

POSTES DANS UNE REGIONALE:

- Chef de groupe (école)
- Commissaire d'école
- Conseil d'école
- [illegible]ntrôleur
- [illegible]rdonnateur (régionale)
- Directeur de l'équipement
- Directeur des étudiants
- Dir. financier et de l'équipement
- 9- Directeur général de la rég.
- 10- Directeur pédagogique (ou de l'enseignement)
- 11- Directeur du personnel
- 12- Principal
- 13- Principal adjoint
- 14- Professeur
- 15- Secrétaire général
- 16- Autre (précisez)

_____

QUESTIONS:

A- Qui prend cette décision?
B-Quelles sont les autres personnes qui participent à cette décision?
C-Quelle est la nature de votre participation dans la prise de cette décision?

1- Je prends la décision.
2- Je recommande la décision préférée.
3- J'apporte seulement de l'information.
4- Rien.

PROPOSITIONS DEVANT FAIRE L'OBJET D'UNE DECISION	REPONSES AUX QUESTIONS			REPONSES A LA QUESTION "C"			
	"A"	"B"		1	2	3	4
[illegible]. La décision sur l'efficacité du [illegible]ndement d'un professeur.							
[illegible]. La décision sur la règlementa[illegible]ion concernant la préparation de [illegible]asses.							
[illegible]. La décision sur les critères de [illegible]rticipation de l'école aux activi[illegible]es du milieu extra-scolaire.							
[illegible]. La décision sur les règlements [illegible]ncernant la conduite des étudiants [illegible]cole.							
[illegible]. La décision sur le choix des ma[illegible]uels scolaires.							
[illegible]. La décision sur les procédures [illegible] suivre en vue de l'obtention du [illegible]atériel d'enseignement.							
[illegible]. La décision sur la façon d'éva[illegible]uer le programme scolaire.							
[illegible]. La décision sur le choix des ac[illegible]ivités pour faciliter l'apprentis[illegible]age du personnel enseignant.							
[illegible]. La décision sur la détermina[illegible]ion des types de travaux ou de[illegible]oirs à assigner aux élèves.							
[illegible]. La décision sur les attribu[illegible]ions des tâches d'enseignement et [illegible]es activités para-scolaires.							
[illegible]. La décision sur la désignation [illegible]es personnes qui vont participer à [illegible]a préparation du budget scolaire.							
[illegible] décision sur le contenu des [illegible]elles scolaires locales que [illegible]on doit publier.							
[illegible]. La décision de recourir aux co[illegible]ités de parents ou citoyens.							

Appendice "B"

L'échelle "PURDUE" pour les administrateurs

INSTRUCTIONS: On vous demande d'évaluer votre directeur général de la régionale selon l'échelle suivante. Votre évaluation demeurera anonyme. Lisez soigneusement les 36 propositions ci-dessous. Décidez laquelle parmi les cinq possibilités suggérées décrit le mieux votre directeur général. Ecrivez le nombre correspondant de votre choix dans l'espace réservé à droite.

Nom de votre directeur général: _____

1. Il possède des connaissances générales:
   (5) très larges (4) assez larges (3) limitées
   (2) très limitées (1) déficientes. . . . . ____1

2. Il a des connaissances spécifiques dans son propre champ d'administration:
   (5) modernes (4) bonnes (3) passables (2) pauvres
   (1) déficientes . . . . . ____2

3. Il est émotivement équilibré et calme:
   (5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
   (2) rarement (1) jamais. . . . . ____3

4. Il a une confiance suffisante de lui-même:
   (5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
   (2) rarement (1) jamais. . . . . ____4

5. Il est préoccupé par ses propres problèmes personnels:
   (5) jamais (4) rarement (3) quelquefois
   (2) habituellement (1) toujours. . . . . ____5

6. Il accueille favorablement des points de vue différents:
   (5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
   (2) rarement (1) jamais. . . . . ____6

7. Il fait l'unité de son personnel selon des buts clairement identifiés:
   (5) exceptionnellement (4) très bien (3) assez bien
   (2) pauvrement (1) très pauvrement . . . . . ____7

8. Il emploie des procédés démocratiques partout où c'est possible:
   (5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
   (2) rarement (1) jamais. . . . . ____8

9. Il inspire ses subordonnés à faire indépendamment des travaux créateurs:
(5) toujours (4) quelquefois (3) rarement (2) jamais
(1) il repousse le travail créateur . . . . . ____9

10. Il planifie soigneusement et convenablement:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____10

11. Il est vigilant pour reconnaître ou pour concevoir des innovations utiles:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(1) rarement (1) jamais. . . . . ____11

12. Il comprend les objectifs et les interrelations de l'ensemble de son travail:
(5) exceptionnellement bien (4) très bien
(3) assez bien (2) pauvrement (1) très pauvrement . . . . . ____12

13. Il fait un bon travail en systématisant et en coordonnant les unités de travail:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____13

14. Il a une connaissance des détails pertinents du travail de ses subordonnés:
(5) très bonne (4) bonne (3) passable
(2) pauvre (1) aucune. . . . . ____14

15. Il emploie un personnel aussi compétent que possible:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____15

16. Il choisit judicieusement son équipement:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____16

17. Il fait des efforts effectifs afin d'obtenir des fonds pour l'amélioration personnelle de ses subordonnés:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____17

18. Il travaille assidûment:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____18

19. Il accepte avec plaisir des responsabilités additionnelles:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais . . . . . ____19

Il fait face aux urgences de son travail avec compétence:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____20

21. Il effectue son travail aussi promptement que possible:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____21

22. Le travail essentiel de son organisation est fait à temps:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____22

23. Le travail important de son organisation est complété:
(5) dans son entier (4) dans sa plus grande partie (3) dans quelques parties (2) dans peu de parties (1) dans rien, i.e aucune partie . . . . . ____23

24. Il complimente et remercie ses subordonnés convenablement et sincèrement:
(5) très fréquemment (4) assez fréquemment (3) quelquefois
(2) rarement (1) il critique souvent négativement. . . . . ____24

Il est disponible pour conseiller et assister ses subordonnés:
(5) suffisamment (4) presque suffisamment (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____25

26. Il reconnaît et récompense les réalisations méritoires de ses subordonnées:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____26

27. Il a conscience des problèmes rencontrés par ses subordonnés:
(5) complètement (4) beaucoup (3) quelquefois
(2) peu (1) aucune . . . . . ____27

28. Il est honnête et digne de confiance dans ses rapports avec ses subordonnés:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . ____28

29. Il manifeste un favoritisme injustifié envers quelques subordonnés:
(5) jamais (4) rarement (3) quelquefois
(2) souvent (1) régulièrement. . . . . ____29

Il s'approprie les idées et le travail de ses subordonnés:
(5) jamais (4) rarement (3) quelquefois
(2) souvent (1) régulièrement. . . . . ____30

31. Il fait tout ce qui est possible, en accord avec l'habileté et les réalisations d'un subordonné pour le faire progresser:
(5) toujours (4) habituellement (3) rarement
(2) jamais (1) il freine l'avancement. . . . . _____31

32. Il est juste et prévenant en congédiant ses subordonnés:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . _____32

33. L'esprit de corps de son personnel en général est:
(5) exceptionnellement élevé (4) bon (3) passable
(2) pauvre (1) très bas. . . . . _____33

34. Il encourage les relations publiques:
(5) activement bien (4) passablement (3) pauvrement
(2) pas du tout (1) activement mauvais . . . . . _____34

35. Il essaie d'orienter son travail pour le bien-être de la société en général:
(5) exceptionnellement bien (4) bien (3) assez bien
(2) indifféramment (1) pauvrement . . . . . _____35

36. Travail d'équipe: il se conforme aux buts et plans de l'organisme qu'il sert: il ne cherche pas d'avantage injuste pour son poste:
(5) toujours (4) habituellement (3) quelquefois
(2) rarement (1) jamais. . . . . _____36